



Julia Kaufhold

Interaktion zwischen Prüfenden und  
Deutschlernenden in mündlichen  
Sprachprüfungen – Eine Untersuchung  
zum Lachverhalten

SASI Heft 6, September 2005

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

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

**Interaktion zwischen Prüfenden und Deutschlernenden in mündlichen  
Sprachprüfungen – Eine Untersuchung zum Lachverhalten**

<b>1. Einleitung</b>	<b>4</b>
<b>2. Methodologische Grundlagen</b>	<b>8</b>
2.1. Ethnomethodologische Konversationsanalyse.....	8
2.1.1. Ursprung.....	8
2.1.2. Methodisches Vorgehen.....	10
2.2. Ethnographie der Kommunikation.....	12
2.3. Weiterführende Beobachtung.....	12
<b>3. Lachen</b>	<b>15</b>
3.1. Degradations- und Aggressionstheorie.....	15
3.2. Lustvolle Entspannung.....	16
3.3. Lachen aus konversationsanalytischer Perspektive.....	17
3.3.1. Lachen als Kontextualisierungshinweis.....	19
<b>4. Datenmaterial und Transkriptionsverfahren</b>	<b>22</b>
4.1. Korpus.....	22
4.2. Aufzeichnung der Gespräche.....	24
4.3. Transkription.....	25
4.4. Ethnographische Implikationen.....	27
<b>5. Lachen und Gesichtsbedrohung</b>	<b>29</b>
5.1. Das „Face“-Konzept.....	29

5.1.1. „Face“ .....	30
5.1.2. Gesichtsbedrohende Aktivitäten.....	30
5.1.3. Höflichkeitsstrategien.....	31
5.2. Gesichtsschützendes Lachen.....	33
5.2.1. Gesichtsschützendes Prüfer(innen)lachen gegenüber Kandidat(inn)en.....	33
5.2.2. Gesichtsschützendes Kandidat(inn)enlachen gegenüber Prüfenden.	36
5.2.3. „<p> hehehehe das i(h)s schwie(h)rig> – Selbstschützendes Lachen von Kandidat(inn)en.....	39
5.2.4. Lachendes „In-die-Bresche-Springen“ .....	44
5.3. Gesichtsbedrohendes Lachen.....	48
5.3.1. „ich bin wieder die (.) böse nachbarin“ – Gesichtsbedrohendes (Aus-) Lachen in Rollenspielen.....	49
5.3.2. Gesichtsbedrohung durch Nicht-Lachen.....	58
<b>6. Lachen und Institution</b>	<b>62</b>
6.1. Theoretische Vorbemerkungen.....	62
6.1.1. Methodendiskussion.....	62
6.1.2. Institution und Asymmetrien.....	66
6.2. Lachende Aktualisierung positionsspezifischer Asymmetrien.....	69
6.2.1. Lachende Kontextualisierung des eingeschränkten Kandidat(inn)en- Fragerechts.....	70
6.2.2. Lachende Kontextualisierung von Redepflichtsverletzungen.....	74
6.2.3. Lachend kontextualisierte Prüfer(innen)-Pflicht des Elizitierens.....	79
6.2.4. Lachende Aktualisierung des Prüfungskontextes am Beispiel der Bewertung.....	80
6.3. Lachende Aktualisierung sprachlicher Asymmetrien.....	83
6.3.1. Lachen in selbstinitiierten Unterweisungssequenzen.....	84
6.3.2. Lachen in fremdinitiierten Unterweisungssequenzen.....	87
6.3.3. Gegenabhängigkeit.....	91
<b>7. Lachen und Humor</b>	<b>94</b>

7.1. Lachen in Runninggags.....	95
7.2. Lachen in ironischen Äußerungen von Prüfenden.....	100
7.3. Einladung zum Mitlachen – der Kandidat(inn)en-Witz.....	105
<b>8. Zusammenfassung der Ergebnisse und Schlussbetrachtung</b>	<b>112</b>
<b>9. Transkriptionskonventionen</b>	<b>118</b>
<b>10. Literaturverzeichnis</b>	<b>121</b>

## 1. Einleitung

Man denke sich folgende Situation in einer mündlichen Sprachprüfung: Der russische Kandidat soll in einem Rollenspiel seine Nachbarin bitten, für ihn ein Brot einzukaufen, da er krank sei und das Haus nicht verlassen könne. Auf die von der Nachbarin alias der Prüferin gestellte Frage, was ihm denn fehle, antwortet der Kandidat, dass er kein Brot habe. Die Prüferin und ihre Kollegin brechen in lautes Gelächter aus.

Augenscheinlich kennt der Kandidat die deutsche Routineformel „was fehlt Ihnen denn?“ nicht. Er nimmt sie wörtlich, wodurch er, ohne es zu wissen, äußerst komisch ist. Was für die einen eine ungeheuer lustige Situation darstellt, hat für den anderen einen ungemein bedrohlichen Charakter. Der Prüfling kann den Grund für das Lachen nicht abschätzen und wird daher womöglich den Eindruck gewinnen, ausgelacht zu werden.

Dem kleinen Beispiel lassen sich eine Reihe von Faktoren entnehmen, die das Lachen beeinflussen, seine Verwendung und Interpretation erschweren und gleichzeitig durch das Lachen selbst hervorgebracht werden. Unterschiedliche sprachliche Fertigkeiten, interkulturelle Divergenzen, das beidseitige Wissen um Bewertung machen Lachen im institutionellen Kontext mündliche Sprachprüfung zu einer hochgradig sensiblen Angelegenheit.

Auf der Suche nach einer dem Datenmaterial angemessenen forschungsleitenden Fragestellung fiel mir auf, dass in den aufgenommenen 18 Prüfungsgesprächen, meiner Vorstellung dieses Gesprächstyps zufolge, erstaunlich viel gelacht wird. Weiter wurde mein Interesse geweckt durch die Feststellung, dass Lachen in meinem Korpus auf den ersten Blick eine sehr große funktionale Spannbreite zu haben schien, die weit über das, was ich für typisch erachtete, hinausging. Erste Beschäftigungen mit dem Material zeigten mir, dass Lachen nicht, wie angenommen, in erster Linie im Zusammenhang mit Humor auftaucht, und dass diese Koppelung mit Spaß, wie auch alle anderen Verbindungen, anfällig für Missverständnisse ist und nur selten vollständig reibungslos funktioniert. Außerdem machte ich die Beobachtung, dass, wie in dem einleitenden Beispiel, häufig nur

unter den jeweils zwei anwesenden Prüfenden gelacht wird, und dass ein Lachen der/des Kandidaten(-in)<sup>1</sup>, selbst wenn sie/er eindeutig eingeladen ist mitzulachen, nicht selten ausbleibt.

Die vorliegende Arbeit untersucht nun zum einen welchen interaktionellen Regeln Lachen in mündlichen Sprachprüfungen folgt (formaler Aspekt), zum anderen wie Lachen zur Erreichung kommunikativer Ziele eingesetzt wird (funktionaler Aspekt). Zu diesem Zweck erscheint es mir sinnvoll, konkrete Interaktionen zum Ausgangspunkt der Analyse zu nehmen. Da es sich um eine qualitative Studie handelt, werden keine repräsentativen Aussagen über Prüfungsgespräche angestrebt, sondern es gilt die (para-) verbalen Strategien der Interagierenden zur Aushandlung von Bedeutung nachzuzeichnen und zu interpretieren.

Die Formel *Wer lacht wann, wie und warum?* bündelt schematisch die leitenden Fragestellungen der Arbeit. Aufgeschlüsselt ergeben sich aus ihr folgende Fragen: Wer lacht mit wem? Wer beginnt zu Lachen, wer folgt oder fällt ein, wer folgt nicht? Wie ist das jeweilige Lachen sequentiell eingebettet, was geht dem Lachen (als möglicher Auslöser) voran, was begleitet gegebenenfalls das Lachen, was folgt? Welche Form nimmt das Lachen an? Wie ist es organisiert? Ist es laut, leise, lang, kurz, redebegleitend, einer Äußerung vor- oder nachgestellt?

Im Mittelpunkt der Analyse steht die Frage nach dem „warum“: Welche Funktionen hat Lachen für Aufgaben, Probleme und Zwecke, mit denen die Interagierenden im Gespräch befasst sind? Worauf verweist Lachen, was wird kontextualisiert? Wie wird das Lachen oder die durch Lachen begleitete Äußerung interpretiert? Wann und warum wird Lachen missverstanden? Wann ignoriert? Wann ist Lachen lustig, wann bedrohlich? Wie wird durch Lachen der Gesprächstyp mündliche Sprachprüfung interaktiv hergestellt? Welche Rolle spielt Lachen bei der Aktualisierung institutioneller und sprachlicher Asymmetrien?

Um die Fragen adäquat beantworten zu können, werden unterschiedliche analytische Methoden miteinander verknüpft. Grundlage bildet die ethno-

---

<sup>1</sup> In dieser Arbeit wird eine Form der Beidbenennung verwendet, die Frauen sprachlich sichtbar machen soll. Wenn in Ausnahmefällen zugunsten der Lesbarkeit darauf verzichtet wird,

methodologische Konversationsanalyse, anhand derer Strategien der Gesprächsorganisation mit besonderem Augenmerk auf die Organisation des Phänomens Lachen aufgezeigt und analysiert werden. Der Kontext „mündliche Sprachprüfung“ verlangt einen Einbezug interkultureller, lernersprachlicher und institutioneller Wissensbestände in die Analyse, und somit ein Vorgehen, das dem Verhältnis von sprachlicher Interaktion und situativem Kontext gerecht wird. Die interpretative Soziolinguistik, der zufolge Lachen als Hinweis auf einen Kontext begriffen wird, und Methoden der Ethnographie der Konversation werden verwendet, um über den Tellerrand der jeweils konkreten Interaktion hinauszuschauen.

Die Arbeit gliedert sich folgendermaßen: In Kapitel 2 werden die bereits angedeuteten methodologischen Grundlagen erarbeitet, denen sich weiterführende Beobachtungen zum Einbezug des Kontextes anschließen. Kapitel 3 beleuchtet den Untersuchungsgegenstand Lachen unter Vorstellung einschlägiger Theorien zu diesem Phänomen. Lachen wird hier außerdem aus konversationsanalytischer Perspektive betrachtet, genauso wie eine Einordnung von Lachen in das Kontextualisierungs-Konzept der interpretativen Soziolinguistik erfolgt. In Kapitel 4 stelle ich das Korpus und die verwendeten Transkriptionskonventionen vor.

Im theoretischen Teil wird weder eine Vorstellung des Gesprächstyps Prüfungsgespräch im allgemeinen noch Einführungen in die Forschung zur institutionellen und interkulturellen Kommunikation oder in die Sprachlehrforschung erfolgen. Der Fokus dieser Arbeit richtet sich auf das Phänomen des Lachen, welches die kommunikative Gattung<sup>2</sup> mündliche Sprachprüfung, die Institution, Interkulturalität und sprachliche Kompetenzen kontextualisiert. Diese Aspekte, auf die Lachen einerseits verweist, die Interaktionsteilnehmende zugleich durch Lachen (re-) produzieren, sollen im empirischen Teil der Arbeit Beachtung finden und werden in der Analyse zum Lachen in Relation gesetzt.

---

verwende ich ausschließlich das feminine Genus.

<sup>2</sup> Vgl. u.a. Luckmann (1986), welcher den Begriff geprägt hat. Da ich die gesamte Thematik nicht von der Gattungsforschung aus angehe, soll eine kurze aber prägnante Definition von „kommunikativer Gattung“ genügen. Gattungen sind „historisch und kulturell spezifische, gesellschaftlich verfestigte Lösungen kommunikativer Probleme, deren Funktion in der Bewältigung, Vermittlung und Tradierung intersubjektiver Erfahrungen der Lebenswelt besteht.“ (Günthner 2000:13) Der Begriff der kommunikativen Gattung wird in Kapitel 5.3.1. von dem goffmanschen Rahmen-Konzept abgegrenzt.

Kapitel 5 eröffnet den empirischen Teil der Arbeit und beschäftigt sich mit Lachen in gesichtsbedrohenden Situationen. Einleitend wird hier das „face“-Konzept nach Goffman und Brown/Levinson theoretisch erörtert und dann auf die Analyse angewandt. In Kapitel 6 wird Lachen in Relation zu seinem institutionellen Kontext gesetzt und die Wechselwirkung zwischen interaktivem Phänomen einerseits und Kontext andererseits anhand der Daten nachgezeichnet. Zur Einordnung wird eine Methodendiskussion unter besonderer Berücksichtigung von institutioneller Kommunikation vorangestellt. Kapitel 7 widmet sich schließlich der prototypischen Verbindung von Lachen und Humor in mündlichen Sprachprüfungen.

Am Ende eines jeweiligen empirischen Kapitels soll keine gesonderte Zusammenfassung der Ergebnisse erfolgen. Dies geschieht gebündelt im Anschluss an die Analyse. In einer Konklusion und Schlussbetrachtung werden die Untersuchungsergebnisse resümiert und diskutiert, und es wird ein Ausblick formuliert.

## 2. Methodologische Grundlagen

Die vorliegende Arbeit zeichnet sich durch eine Verknüpfung unterschiedlicher Methoden aus, was mir zur Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellungen notwendig erscheint. Einerseits sollen Strategien der Gesprächsorganisation in Zusammenhang mit der Organisation des Phänomens Lachen aufgezeigt und analysiert werden. Andererseits erfordert der Kontext „mündliche Sprachprüfung“ einen Einbezug interkultureller, lernersprachlicher und institutioneller Wissensbestände in die Analyse.

Der Basiszugang erfolgt über die ethnomethodologische Konversationsanalyse, wobei die rigiden Maximen dieses Forschungsansatzes in Teilen aufgeweicht bzw. erweitert werden durch Methoden der Ethnographie der Kommunikation. Ihren Zusammenschluss finden die beiden Forschungsrichtungen in der interpretativen Soziolinguistik.

Im Folgenden sollen nun Konversationsanalyse und Ethnographie der Kommunikation, mit jeweils nur wenigen kritischen Implikationen, vorgestellt werden; eine ausführlichere Methodendiskussion erfolgt in Kapitel 6.1.1. unter besonderer Berücksichtigung des institutionellen Kontextes. Der Ansatz der interpretativen Soziolinguistik wird an dieser Stelle zunächst vernachlässigt, da er in Kapitel 3.4. unter besonderer Beachtung von Lachen und gleichfalls unter Punkt 6.1.1. eingehend erläutert wird.

### 2.1. Ethnomethodologische Konversationsanalyse

#### 2.1.1. Ursprung

Der Begriff „ethnomethodology“ wurde in den sechziger Jahre durch den Soziologen Harold Garfinkel geprägt, der sich mit dem Prozess der *alltäglichen Sinnkonstitution* im sozialen Handeln durch die Handelnden selbst beschäftigte.<sup>3</sup> Insbesondere die

---

<sup>3</sup> Die folgenden Ausführungen zur Ethnomethodologie und ethnomethodologischen Konversationsanalyse sind, wenn nicht anders gekennzeichnete, Bergmann (1988)

Arbeiten des Phänomenologen Alfred Schütz waren für die Begründung des ethnomethodologischen Ansatzes von grundlegender Bedeutung. „Ethnomethodologie“ bezeichnet die von den Mitgliedern einer Gesellschaft im Handlungsvollzug praktizierte Methodologie, durch die gesellschaftliche Wirklichkeit und soziale Ordnung erst produziert werden. Gesellschaftliche Wirklichkeit ist nach Garfinkel also eine „Vollzugswirklichkeit“, die nicht unabhängig von den sozialen Handlungen, aus denen sie hervorgeht, existiert oder diese gar determiniert. Das Ziel der Ethnomethodologen ist es zu beschreiben, *wie* Wirklichkeit produziert wird. „Die Aktivitäten, mittels derer wir unsere sozial organisierten Alltagsangelegenheiten bewältigen, sind, so behauptet er [Garfinkel], identisch mit den Verfahren, mittels derer eben diese Alltagsangelegenheiten „accountable“ [praktisch erklärbar, erkennbar, mitteilbar etc.] gemacht werden.“ (Bergmann 1988:KE1, 44) Im Vollzug von Handlungen liefern wir demzufolge immer auch praktische Erklärungen und Deutungen für unser Verhalten mit, was durch die durchgängige *Indexikalität* sprachlicher Handlungen erklärt wird. Diese indexikalischen Elemente als „situationsabhängige[...] Referenzmittel“ (Bergmann 1988:KE1, 34) sind inhaltsleer und erhalten ihre je spezifische Füllung im Kontext ihrer Produktion, wo sie auf die Situation selbst, in der eine Äußerung hervorgebracht wird, verweisen.<sup>4</sup> Hierin manifestiert sich der *reflexive Kontextbegriff*, den Ethnomethodologen sowie ethnomethodologische Konversationsanalytiker voraussetzen: Einerseits erzeugen und demonstrieren Äußerungen die Ordnung und Strukturiertheit einer Situation und produzieren so den Kontext, in dem sie auftreten, andererseits sind selbst Teil dieser Situation.

Anfang der siebziger Jahre ging aus der Ethnomethodologie die ethnomethodologische Konversationsanalyse hervor, eng verbunden mit den Namen Harvey Sacks als Begründer, Emanuel Schegloff und Gail Jefferson, deren Interesse den formalen Verfahren der Produktion sozialer Ordnung in Interaktionen gilt. Sacks und Schegloff zeigen anhand aufgezeichneter natürlicher Gespräche, dass

---

entnommen. Lediglich direkte Zitate und Inhalte anderer Quellen werden explizit ausgewiesen.

<sup>4</sup> Die Nähe zum gumperzischen Begriff der „Kontextualisierung“ (vgl. Kapitel 3.4.) ist offensichtlich, mit dem Unterschied, dass „Kontextualisierungshinweise“ nicht nur auf die Gesprächssituation selbst verweisen, sondern auch auf andere Kontexte und

Kommunikation deshalb geordnet ist, weil die Mitglieder einer Gesellschaft füreinander auf methodische Weise Ordnung herstellen und sich diese wechselseitig aufzeigen. Analysiert werden Regeln und Methoden, anhand welcher die Interagierenden im Vollzug ihrer (sprachlichen) Handlungen Ordnung produzieren und ihr Gespräch organisieren.<sup>5</sup>

### *2.1.2. Methodisches Vorgehen*

Der Begriff der „Methode“ scheint der Forschungsrichtung der ethnomethodologischen Konversationsanalyse zu widersprechen, da diese sich prinzipiell einer Kanonisierung methodischer Regeln widersetzt. Die zu untersuchenden Phänomene sollen nicht einem vorgefertigten methodischen Rahmen angepasst werden, wodurch sie ihrer Eigenart beraubt würden. Stattdessen gilt es mit einem hohen Maß an Sensibilität für Interaktionsvorgänge, Details und Strukturen zu erkennen. Schenkein (1978) spricht in diesem Zusammenhang von einer, nicht näher bestimmten, „analytischen Mentalität“, die Konversationsanalytiker(innen) mitzubringen haben.

Vertreter(innen) der Konversationsanalyse gehen strikt empirisch vor, indem sie natürliche Interaktionsvorgänge, die nicht beeinflusst, kontrolliert oder manipuliert sind, audio-visuell aufzeichnen und durch Transkription in das Medium Schrift transformieren.<sup>6</sup>

Um dem Vollzugscharakter von sozialer Wirklichkeit gerecht zu werden, werden die Daten aus der Perspektive der Interagierenden als zeitliches Abbild einer sich linear aufbauenden Interaktion verstanden, wobei auch der Folgeturn interpretationsrelevant ist bzw. sein kann. Anders als in der Sprechakttheorie sind Analyse nicht auf Einzeläußerungen beschränkt, sondern es gilt zu rekonstruieren, wie die Gesprächsteilnehmenden selbst, in ihren jeweils nachfolgenden Redezügen, eine Äußerung interpretieren.

Die Konversationsanalyse ist grundsätzlich von einer methodischen Geordnetheitsunterstellung geleitet, die besagt, dass kein Textelement zufällig

---

Wissensbestände (wie Kultur, Geschlecht, Institution etc.), die durch den Gebrauch von Sprache verfügbar gemacht werden.

<sup>5</sup> Vgl. Schegloff/Sacks (1973), auf Deutsch auszugsweise zitiert in Bergmann (1988).

<sup>6</sup> Zum unweigerlich subjektiven Charakter von Transkriptionen siehe Kapitel 4.3..

auftaucht, sondern – nach dem Motto „order at all points“<sup>7</sup> – jedes Element einer Ordnung unterliegt. Die Daten werden allerdings nicht unter vorgefasste theoretische Ordnungskonzepte subsummiert, sondern in den Interaktionen selbst wird nach Vorgängen gesucht, die geordnet und regelhaft sind.

„Beobachtbare Geordnetheiten werden in der Konversationsanalyse also verstanden als methodisch produziert Lösungen von strukturellen Problemen der Interaktionsorganisation.“ (Bergmann 1988:KE2, 35) Wird also eine Ordnung in den Daten ausgemacht, untersuchen Analytiker(innen) daraufhin, zur Lösung welches kommunikativen Problems diese Geordnetheit das Mittel darstellt.<sup>8</sup>

Interaktionen werden, so die konversationsanalytische Sichtweise, von den Beteiligten immer kontextsensitiv füreinander produziert, wobei gleichzeitig kontextunabhängige Ordnungsprinzipien bzw. formale Strukturen, wie die Organisation des Sprecherwechsels, extrahiert werden können. Kontextunabhängigkeit und Kontextsensitivität schließen einander nicht aus, sondern stehen in einer komplementären Beziehung zueinander: „Die Besonderheiten eines Kontexts werden auf systematisch organisierte Weise [...] zum Ausdruck gebracht, und wie und wo dies geschieht, wird durch die kontextunabhängige Organisation bestimmt.“ (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974:699; in deutscher Übersetzung von Bergmann 1988:KE 2, 45)

Bereits seit einigen Jahren firmieren unter dem Etikett „Konversationsanalyse“ auch Forschungsrichtungen, deren Vorgehensweise weniger rigide ist als die der „formalen“, vorrangig an der Sequenzialität der sprachlichen Interaktion interessierten, ethnomethodologischen Konversationsanalyse. Kallmeyer/Schütze (1976:4ff) bspw. unterscheiden in ihrem Überblicksartikel zur Konversationsanalyse drei Forschungsansätze, von denen die beschriebene Konversationsanalyse sacksscher Prägung eine Ausrichtung darstellt, welche – und dies möchte ich als Überleitung nutzen – „die Ebene vollausgebauter sozialer Handlungsfiguren [...] nicht thematisch gezielt und systematisch“ angeht. (Kallmeyer/Schütze 1976:5)

---

<sup>7</sup> Sacks (1966) zitiert nach Jefferson (1985:26).

<sup>8</sup> Stelle ich bspw. wiederholt ein Lachen in meinen Daten fest, das fehlerhafte Äußerungen von Prüflingen begleitet, könnte das zugrundeliegende Problem darin liegen, den Prüfenden signalisieren zu wollen, dass Fehler nicht naiv produziert wurden.

## 2.2. Ethnographie der Kommunikation

Die sich in den sechziger Jahren um Dell Hymes und John J. Gumperz entwickelnde Ethnographie der Kommunikation (bzw. zunächst: des Sprechens) beschäftigt sich mit den Alltagsgewohnheiten und den spezifischen sprachlichen und Verhaltensroutinen von Gesellschaftsmitgliedern in sozialen Situationen aus einer kulturvergleichenden Perspektive. (Dittmar 1997:81) Damit nimmt sie, wie Günthner (1993:25-30) betont, eine Mittlerposition zwischen Linguistik und Anthropologie ein, indem sie das Verhältnis zwischen Sprache und Kultur mittels Forschungsansätzen beider Richtungen beschreibt.<sup>9</sup> Das Ziel der Ethnographie der Kommunikation ist es, „to learn what members of a culture know about how to ‚make sense‘ out of experience and how they communicate those interpretations“ (Hymes 1974:8).

Genauso wie die Konversationsanalyse ist sie eine qualitative Forschungsrichtung mit einem ebenfalls „radikale[n] Interesse an natürlichen Kommunikationssituationen“ (Dittmar 1997:81); darüber hinaus beschreibt sie die Kommunikationssituation ethnographisch.

Um die Werte und Normen von Gruppen in einer heterogenen Sprachgemeinschaft zu erfassen, wendet sie folgende Erhebungsmethoden an: teilnehmende Beobachtung, Tiefeninterviews (vor allem mit Teilnehmer(inne)n an den untersuchten Gesprächen oder Situationen), Dokumentenanalyse (von Medienprodukten, Tagebüchern, institutionellen Aufzeichnungen etc.).

Günthner (1993:27) sieht die Gefahr, dass Aussagen in Zusammenhang mit Interviews, Informantenbefragungen und teilnehmender Beobachtung bereits eigenen Deutungsmustern unterworfen sind und nicht über typisierende, resümierende Darstellungen von sozialen Vorgängen hinaus gehen.

## 2.3. Weiterführende Beobachtung

Nicht selten lassen Forscher(innen) bei der Abwägung dessen, was in die Analyse miteinbezogen werden soll, und wie genau die konstatierte Wechselwirkung zwischen Kontext und interaktiven Ereignissen vonstatten geht, ein offenbar

---

<sup>9</sup> Nach Knoblauch (1995:103) hat die Ethnographie der Kommunikation eine „deutliche anthropologische Schlagseite“; im Mittelpunkt der interaktionalen Soziolinguistik (Gumperz) hingegen stünden „die sprachlichen und parasprachlichen Mittel, die bei der Konstruktion sozialer Kontexte Verwendung finden.“ (Knoblauch 1995:112)

unwohles, diplomatisch anmutendes Sich-Winden um eindeutige Aussagen erkennen. Als exemplarisches Beispiel für ein sich nicht eindeutig festlegendes Drehen und Wenden rund um den schillernden Kontext-Begriff möchte ich Deppermann (2001:82) zitieren. Deppermann wendet sich zurecht gegen eine Erklärung von Gesprächen durch so etwas wie eine „verborgene“, ‚eigentlichere‘ Wirklichkeit“. Er proklamiert die Erläuterung durch „bereichseigene, interaktionale Größen“: „Interaktive Praktiken werden durch interaktive Probleme erklärt, das Explanans gehört also zur gleichen ontologischen Domäne wie das Explanandum.“ Im gleichen Atemzug wagt er einen Schritt in Richtung Kontext-Einbezug, indem er feststellt, dass dies „natürlich nicht aus[schließt], dass interaktive Probleme, Aufgaben und Ziele ihrerseits von gesprächstranszendierenden Rahmenbedingungen abhängen.“ An anderer Stelle (Deppermann 2001:86) bezeichnet er die Vorstellung, dass für die Analyse bloßes Hinschauen ausreiche, als naiv: „Um ihre [die Interagierenden] Aufzeigeleistungen, ihre Wörter und Gesten, zu verstehen, müssen sie selbst über Hintergrundwissen verfügen, das seinerseits nicht aufgezeigt wird [... und nur] teilweise aus den Interaktionshandlungen erschlossen werden“ kann. Nach diesem über die Konversationsanalyse hinausgehenden Vorstoß, macht er einen Schritt zurück und bezeichnet nur jenes Wissen als beachtenswert, das „auch für die Gesprächsteilnehmer im Verlauf ihres Handelns orientierungsrelevant“ (Deppermann 2001:88) ist. Damit gibt er exakt die Position des orthodoxen Konversationsanalytikers Schegloff (1987) wieder. Günthner (1993:34) kritisiert, dass Schegloff nicht klar definiert, was „relevance to the participants“ beinhaltet und führt ein Beispiel auf, in dem durch kulturelle Divergenzen Missverständnisse entstehen, ohne dass die Interagierenden kulturelle Zugehörigkeit im Gespräch manifest werden lassen. Nach Schegloff dürfte in einem solch impliziten Fall der Kontext „Kultur“ nicht zur Interpretation herangezogen werden. Kotthoff (1994:90f) zeigt Interpretationskonflikte auf, die nicht allein auf Grundlage der Daten lösbar sind, und schließt daraus, dass Kategorien wie Kultur, Institution oder Geschlecht auch dann in eine Gesprächsanalyse eingebracht werden können (bzw. müssen), wenn keine deutliche Orientierung auf deren Relevanz im Gespräch selbst erfolgt. Deppermann (2001:84f) erklärt seinen Konflikt, und den vieler anderer Forscher(innen), schließlich zum Paradox: „Der Gesprächsanalytiker muss über alles

mögliche Bescheid wissen und soll doch zugleich der Sicherheit und der Relevanz dieses Wissens für die Gesprächsanalyse misstrauen.“

### **3. Lachen**

In der linguistischen, anthropologischen, soziologischen, psychoanalytischen und philosophischen Forschung wird und wurde Lachen häufig (ausschließlich) im Zusammenhang mit Witz und Humor untersucht. Noch öfter wird Lachen in Studien zum Humor als Nebenprodukt behandelt, ausnahmslos als Reaktion auf scherzhafte Äußerungen. Dass Lachen ganz und gar nichts mit Spaß zu tun haben muss, wird die Analyse der Daten zeigen.

Im Folgenden werden zunächst ausgewählte „klassische“ (Humor-) Theorien zum Lachen präsentiert, dann die konversationsanalytische Sichtweise dargelegt, um schließlich Lachen aus der Perspektive der interpretativen Soziolinguistik als Kontextualisierungshinweis zu bestimmen. Diese Darstellung ist nicht als umfassender Forschungsüberblick gedacht, sondern als Einführung in die Thematik. Im empirischen Teil dieser Arbeit wird stellenweise auf die vorgestellten Theorien rekurriert, die partiell in ihrer Ausschließlichkeit verworfen und widerlegt werden. Allein als Kontextualisierungshinweis soll Lachen durchgängig gültig sein, da diese Festschreibung noch nichts über seine lokal jeweils sehr unterschiedliche Bedeutung und Funktion aussagt. Im konkreten Zusammenhang der Analyse fließen außerdem eine ganze Reihe anderer, hier nicht genannter Forschungsergebnisse zum Phänomen des Lachens ein.

#### **3.1. Degradations- und Aggressionstheorie**

*Henri Bergsons* (1859-1941) philosophische Abhandlung „Das Lachen“ enthält drei Aufsätze, die erstmalig 1899 veröffentlicht wurden. „Unser Lachen ist immer das Lachen einer Gruppe“, so Bergson (1972:13), womit er dem Lachen eine „soziale Funktion“ zuschreibt. „Um Lachen zu verstehen, müssen wir es wieder in sein angestammtes Element versetzen, und das ist die Gesellschaft.“ (Bergson 1972:14) Daraus folgert er: „Das Lachen muss eine soziale Bedeutung haben.“ (Bergson 1972:15) Was die Aufsätze eigentlich beinhalten, ist jedoch weniger eine Abhandlung über das Lachen als über das Komische, wie bereits der Untertitel seines Buches verrät: „Ein Essay über die Bedeutung des Komischen.“ Lachen als Antwort auf das Komische wird zum Anlass genommen, um die verschiedenen

Formen des Komischen zu beschreiben. Lachen selbst ist dabei reaktives Element, das eigentlich Interessante ist sein Auslöser, das Komische, welches anhand von Beispielen aus der literarischen Gattung der Komödie illustriert wird. Nach Bergson entsteht Lachen als soziale Sanktion der Unbeweglichkeit im menschlichen Handeln. Gelacht wird über normabweichendes Verhalten, was Lachen zu einer „Strafe“ (22) macht:

Das Lachen ist [...] ein Korrektiv und dazu da, jemanden zu demütigen. Infolgedessen muss es in der Person, der es gilt, eine peinliche Empfindung hervorrufen. Durch ihr Gelächter rächt sich die Gesellschaft für die Freiheiten, die man sich ihr gegenüber herausgenommen hat. Das Lachen würde seinen Zweck verfehlen, wenn es von Sympathie und Güte gekennzeichnet wäre. (Bergson 1972:130)<sup>10</sup>

Damit steht Bergson im weitesten Sinne in der Tradition von *Platon* (427-348/7), bei dem Lachen das erste Mal thematisiert wird, und der ebenfalls hauptsächlich das Lächerliche als Anlass zum Lachen beschreibt<sup>11</sup>: „Lachen ist hier im wesentlichen als Verlachen konzipiert. Der Lachende fühlt sich dem Verlachten gegenüber überlegen.“ (Kotthoff 1996:11f). Kotthoff (1996:12) greift in diesem Zusammenhang die Bezeichnung „Degradations- und Aggressionstheorie“ auf, worunter auch *Thomas Hobbes* (1588-1679) zu fassen ist. Hobbes sieht im Lachen das Bestreben sich auf Kosten anderer zu erhöhen – „to see another fall, is the disposition to laugh.“ (Hobbes zitiert nach Hartmann 1998:204).

### 3.2. Lustvolle Entspannung durch Lachen

*Immanuel Kant* (1724-1804) versteht unter Lachen einen „Affekt aus der plötzlichen Verwandlung einer gespannten Erwartung in nichts“ (Kant 1799/1990:190)<sup>12</sup>. Als Affekt rechnet Kant das Lachen dem Somatischen zu, nicht der reinen Verstandestätigkeit:

Es muss in allem, was ein lebhaftes, erschütterndes Lachen erregen soll, etwas Widersinniges sein (woran also der Verstand an sich kein Wohlgefallen finden kann). [...] Eben diese Verwandlung [einer gespannten Erwartung in nichts], die für den Verstand gewiss nicht erfreulich ist, erfreut doch indirekt auf einen Augenblick sehr lebhaft. (Kant 1799/1990:190)

---

<sup>10</sup> Eine kritische Betrachtung der Abhandlung Bergsons nimmt Hartmann (1998:105-110) vor.

<sup>11</sup> Hierzu Hartmann (1998:180).

<sup>12</sup> Die von Karl Vorländer herausgegebene Ausgabe von Kants „Kritik der Urteilskraft“ folgt dem Wortlaut nach der dritten Originalausgabe von 1799.

Weiter stellt er fest, dass sowohl das Lachen als auch das Weinen aufheitern, „denn es sind Befreiungen von einem Hindernis der Lebenskraft durch Ergießung (man kann nämlich auch bis zu Tränen lachen, wenn man bis zur Erschöpfung lacht).“ (Kant zitiert nach Hartmann 1998:211).

Kants Überlegungen zum Lachen stimmen insofern punktuell mit denen *Sigmund Freuds* überein, als beide durch Lachen eine Spannung gelöst sehen. Kant vergleicht das innere, erwartende Angespanntsein mit einer gespannten Saite, die im Lachen plötzlich losgelassen wird. (Kant 1799/1990:192) Wie auch für Freud bedeutet Lachen für Kant „eine herzliche Lust“ (Kant 1799/1990:191).

Freud beschäftigt sich, ähnlich wie Bergson, nicht primär mit dem Lachen, sondern mit dem Witz, den er als Auslöser des Lachens sieht. Humor und Lachen dienen der Abfuhr innerer Spannung.

Beim Lachen sind also nach unserer Annahme die Bedingungen dafür gegeben, dass eine bisher zur Besetzung verwendete Summe psychischer Energie der freien Abfuhr unterliege, und da zwar nicht jedes Lachen, aber doch gewiss das Lachen über den Witz ein Anzeichen von Lust ist, werden wir geneigt sein, diese Lust auf die Aufhebung der bisherigen Besetzung zu beziehen. (Freud 1905:125f)

Die Lust am Witz resultiert also aus der Befreiung von Verdrängungskräften, die darauf verwandt wurden, etwas dem Bewusstsein fernzuhalten, wodurch nun ein bestimmter Betrag an psychischer Energie frei wird: „Er [der Hörer eines Witzes] lache diesen Betrag gleichsam ab.“ (Freud 1905:126)<sup>13</sup>

Zwanzig Jahre später geht Freud in seinem Aufsatz „Der Humor“ davon aus, „dass das Wesen des Humors darin besteht, dass man sich Affekte erspart, zu denen die Situation Anlass gäbe. [...] Entspannungsmöglichkeiten sieht er nun in der Abwehr von Leidensmöglichkeit.“ (Kotthoff 1996:13)

### **3.3. Lachen aus konversationsanalytischer Perspektive**

An dieser Stelle möchte ich die Ergebnisse der Arbeiten der Sacks-Mitarbeiterin *Gail Jefferson* (1979/1984/1985) kurz vorstellen.<sup>14</sup> Jefferson untersucht das Lachverhalten, wie es für die Konversationsanalyse üblich ist, nach formalen

---

<sup>13</sup> Auch bei Freud kann Spannungsabfuhr Aggressionsablass meinen, was im tendenziösen Witz, den er vom harmlosen unterscheidet, der Fall ist. Dieser hat einen entblößenden, feindseligen, zynischen, skeptischen Charakter. (Freud 1905:112ff)

Kriterien und beschreibt die Techniken der Organisation von Lachen in Gesprächen ohne Einbezug des situativen Kontextes.

Lachen behandelt Jefferson (1979:80) als „an activity to which one participant may invite another or others – an invitation which may be accepted or declined.“ Sie untersucht verschiedene paraverbale Möglichkeiten der/des Sprechers(-in), die Einladung zum Mitlachen auszudrücken, bspw. durch Lachpartikel während oder im Anschluss an die eigene Äußerung. Die Akzeptanz der Einladung stellt die vom Produzenten des Lachens präferierte Reaktion dar. Wenn die Einladung nicht angenommen, d.h. Lachen seitens der Rezipient(inn)en verweigert wird, stellt sich, so Jefferson (1979:83), die Frage: „how do they *not* laugh“. Die Autorin (1979:84) macht die Beobachtung, dass Hörer(innen) Angebote zum Lachen nicht ablehnen, indem sie einfach nicht lachen, sondern zumeist – als Dispräferenzmarkierung – ein Thema der Äußerung des Einladenden aufgreifen, „as a technique for terminating laughter’s relevance.“

Jefferson (1984) beschäftigt sich außerdem mit der Organisation von Lachen im „talk about troubles“. Wenn Sprecher(innen) über eigene Probleme sprechen, lachen oder kichern sie häufig, um zu signalisieren, dass die Sache nicht so schlimm ist („troubles-resistance“). Hier stellt Mitlachen nicht unbedingt die präferierte Reaktion dar, da es in Problemgesprächen Gefahr läuft, als Auslachen interpretiert zu werden. Wenn also ein(e) Rezipient(in) die Einladung zum Mitlachen im „trouble-talk“ nicht akzeptiert, und Jefferson geht immer noch von einer potentiellen Einladung aus, demonstriert sie/er, die Probleme ernst zu nehmen („troubles-respektiveness“). Jefferson stellt weiter fest, dass wenn ein „trouble-recipient“ sich eines „trouble-teller’s laughter“ anschließt, dann dieses gemeinsame Lachen als Auszeit für Scherze zu verstehen ist. (Jefferson 1984:354)

Laughter, then, may not always be a matter of flooding out, to be accounted for as something that happens to a speaker such that he can’t help laugh, but can be managed as an interactional resource, a systematic activity that warrants and rewards more than a naming of its occurrence, but close attention to just how and where it occurs. (Jefferson 1985:34)

---

<sup>14</sup> Einen umfassenden Überblick über konversationsanalytische Studien zum Lachen liefert Glenn (1989).

### 3.4. Lachen als Kontextualisierungshinweis

Ähnlich wie die bereits vorgestellte ethnomethodologische Konversationsanalyse und im Gegensatz zur traditionellen Soziolinguistik<sup>15</sup> geht das 1976 von Jenny Cook Gumperz und John Gumperz eingeführte Konzept der Kontextualisierung von einem reflexiven Kontextbegriff aus. Kontext ist keine Determinante, auf die Interaktionsteilnehmer(innen) reagieren, sondern sie produzieren Kontext interaktiv mit. (Auer 1984:4) Durch die Ausführung ihrer verbalen, para- und nonverbalen Handlungen zeigen Sprecher(innen) an, wie sie diese interpretiert wissen wollen, und konstruieren dadurch zugleich den Kontext, in den die Handlungen eingebettet werden. (Günthner 1993:43) Kontextualisierung meint die Beziehung zwischen einem(-r) Sprecher(in), einem Kontext als einem kognitiven Konstrukt („frame“, „schema“, ...), einer Äußerung und einem Kontextualisierungshinweis („contextualization cues“). (Auer 1992:25). Kontextualisierung ist also das Verfahren mittels dessen Interaktionsteilnehmer(innen) in ihren Sprechhandlungen Kontext herstellen. (Günthner 1993:43)

Gumperz (1977:199) beschreibt Kontextualisierungshinweise als „any aspect of the surface form of utterances which, when mapped onto message content, can be shown to be functional in the signalling of interpretative frames.“ „Contextualization cues“ sind also Hinweise an die Gesprächspartnerin, mit denen die Sprecherin signalisiert, wie die von ihr produzierte Äußerung zu interpretieren ist. Oder um es mit den Erfindern der Theorie zu formulieren: „Contextualization conventions *channel* interpretations in one direction or another.“ (Gumperz/Cook-Gumperz 1982:18)

Als Kontextualisierungshinweis gilt jedes empirisch erfassbare Merkmal der Handlung, das Schemata des Hintergrundwissens verfügbar macht und so kontextuelle Inferenzen ermöglicht.<sup>16</sup> Dazu zählen u.a. syntaktische, lexikalische, prosodische und paralinguistische Mittel, Code-Switching-Techniken, Gestik und Mimik, die selbst keine eigene referentielle dekontextualisierte Bedeutung haben.

---

<sup>15</sup> „Kritiker dieser Vorgehensweise bemängelten, dass hier die Sprache künstlich vom sozialen Handeln abgetrennt und der Eindruck erzeugt werde, als sei die soziale Wirklichkeit außersprachlich und als sei Sprache nicht sozial.“ (Koblauch1995:100)

<sup>16</sup> Unter Inferenz verstehe ich wie Knoblauch (1995:107) den „situative[n] Deutungsprozess [...], durch den die Interaktionsteilnehmer die ‚kommunikativen Intentionen‘ der je anderen einzuschätzen versuchen.“

(Auer 1992: 25/30) „Vielmehr sind die einzelnen Kontextualisierungshinweise flexibel, d.h. für eine Vielzahl von Funktionen einsetzbar.“ (Auer 1984:5)

Ich möchte nun davon ausgehen, dass es sich bei dem Phänomen des Lachens um einen solchen Kontextualisierungshinweis handelt. Wird eine Äußerung lachend getätigt oder gerahmt, mit Kichern unterlegt, oder werden Lachpartikel eingestreut, möchte die/der Produzent(in) damit der/dem Rezipienten(-in) signalisieren, wie diese(r) die Äußerung zu interpretieren hat. Da jedoch keine stabile Zuordnung von einem Kontextualisierungshinweis zu einer bestimmten Bedeutung besteht, kann Lachen bspw. nicht ohne weiteres, d.h. ohne Berücksichtigung seiner sequentielle Einbettung als Ausdruck von Humor betrachtet werden. Dass „am häufigsten [...] gelacht [wird], um Scherzhaftigkeit zu kontextualisieren“ (Schwitalla 2003:198), mag in Alltagsgesprächen<sup>17</sup> der Fall sein, für meine Daten kann ich diese Beobachtung nicht ohne weiteres bestätigen. Dass Lachen in mündlichen Sprachprüfungen ganz unterschiedliche Funktionen hat und somit eine Vielzahl von Bedeutungen kontextualisiert, soll im empirischen Teil dieser Arbeit gezeigt werden. Kontextualisierung wird meist jedoch nicht nur durch einen (Typ von) Hinweis geleistet, sondern erfolgt durch das Zusammenspiel verschiedener „cues“. Die Bedeutung eines bestimmten „Lachens (als Auslachen, humorvolles Lachen, peinlich berührtes Lachen, zynisches Lachen ...) [können wir] nur dann adäquat interpretieren, wenn wir die Art (Lautstärke, Tonhöhenverlauf, Lachpartikeln etc.) und Platzierung des Lachens mitberücksichtigen.“ (Günthner 1993:45) Dadurch ergibt sich eine gewisse Signalisierungredundanz, die jedoch insofern sinnvoll ist als sie Verstehen auf verschiedenen Kanälen sichert. (Auer 1984:5f) Ein tonloses Lächeln kann übersehen werden, wenn die/der Hörer(in) gerade den Blick abwendet, so dass ein unterstützender, wenngleich redundanter Laut auf paraverbaler Ebene zum Verständnis der intendierten Kontextualisierung notwendig ist. Lachen, bspw. zur Kontextualisierung von Unsicherheit über die eigene Äußerung, tritt selten als alleiniges Signal auf, weitaus häufiger wird es mit anderen

---

<sup>17</sup> Vgl. die Diskussion zu Alltagsgesprächen vs. institutioneller Kommunikation in Kapitel 6.1.2..

Hinweisen verbunden, wie z.B. mit einer Erhöhung der Sprechgeschwindigkeit, einer Reduzierung der Lautstärke oder auch Hesitationspausen<sup>18</sup>.

Häufiger als auf Scherzhaftigkeit verweist Lachen in meinem Korpus auf „uncomfortable moments“ (Erickson/Shultz 1982:104). Die Autoren (1982:105) stellen fest, „that moments of special discomfort would be marked somehow in the communicational surface structure by cues that functioned as warning signals that something was going wrong.“ Was genau falsch läuft, worin die Ursache für die durch Lachen angezeigte situative Spannung liegt, dass Lachen in „uncomfortable moments“ spannungsabbauend wirken kann, solche Momente aber auch in der Lage ist zu provozieren, soll die Analyse zeigen.

Gumperz wendet sein Konzept vorrangig bei der Untersuchung interkultureller Kommunikationssituationen an. Er zeigt, dass nicht-geteilte Kontextualisierungskonventionen in interethnischen Gruppen häufig zu Missverständnissen, abschätzigen Urteilen über die/den Interaktionspartner(in) oder sogar zum Zusammenbruch der Konversation führen können (Gumperz 1982:179).<sup>19</sup> Kontextualisierungshinweise sind also von soziokulturellen Konventionen geprägt und werden auf dieser Grundlage interpretiert.

In den vorliegenden Daten finden sich wenige Beispiele für Missverständnisse, die auf einen kulturell unterschiedlichen Gebrauch und Interpretation von Lachen zurückzuführen sind. Häufiger verweist Lachen auf lernersprachlich bedingtes Missverstehen oder auf das zum Teil kulturell, zum Teil positionsspezifisch unterschiedliche Wissen um den institutionellen Kontext. Damit sei der Ansatz Gumperz' insofern erweitert, als ursächlich für Kommunikationsschwierigkeiten nicht ausschließlich kulturelle Differenzen herangezogen werden, sondern eine Komplexität von Faktoren – im konkreten Fall insbesondere: Machtunterschiede, bedingt durch asymmetrisch verteilte Sprachkompetenzen und Rollenzuweisungen. Vor allem in Kapitel 7 zu „Lachen und Humor“ werden zudem auch solche Interaktionssituationen analysiert, in denen keine Fehlinterpretationen auftreten, sondern Kommunikation gelingt.

---

<sup>18</sup> Siehe zu Hesitationsphänomenen Meise (1996:47-52).

<sup>19</sup> Hierzu bspw. auch Gumperz/Cook-Gumperz (1982:18), Hansell/Seabrook Ajitrotutu (1982:93), Akinnaso/Seabrook Ajitrotutu (1982:127), Günthner (1993a:47-55) und (1993b).

## 4. Datenmaterial und Transkriptionsverfahren

### 4.1. Korpus

Als Datenmaterial für die Arbeit dienen Tonbandaufnahmen von 18 face-to-face-Interaktionen zwischen Prüfenden und Deutschlernenden in mündlichen Sprachprüfungen. Die Prüfungsgespräche wurden im Sommer 2003 an zwei verschiedenen Orten in Deutschland aufgenommen, 13 in Nordrhein-Westfalen und 5 in Bayern. Dem Credo der ethnomethodologischen Konversationsanalyse folgend handelt es sich bei den aufgenommenen Gesprächen um natürliche Interaktionsvorgänge, deren Existenz nicht von der Aufnahme beeinflusst war, die außerdem weder von mir kontrolliert noch manipuliert wurden, also nicht aus einer Laborsituation hervorgegangen sind.

Bis auf zwei Ausnahmen handelt es sich bei den geprüften Kandidat(inn)en beider Institutionen um osteuropäische Migranten, die zum Teil schon mehrere Jahre in Deutschland leben. Lehrkräfte und Prüfer(innen) bescheinigten allen Prüflingen Deutschkenntnisse auf einem mittleren Niveau. Da es sich bei den Einrichtungen nicht um Institutionen handelt, die auf die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) vorbereiten, kann der Sprachstand der Schüler/innen nicht mit den in diesem Zusammenhang bekannten Kategorien Anfangs- bzw. Mittelstufe beschrieben werden. Die aufgenommenen Kandidat(inn)en hegen demnach nicht die Absicht, in Deutschland zu studieren. Der Bildungsstand der einzelnen differiert sehr stark; die Bandbreite reicht von der Akademikerin bis hin zum Hausmann ohne Berufsausbildung. Während der Prüfungsgespräche stellte sich heraus, dass das Sprachvermögen der einzelnen Prüflinge teilweise stark divergierte, was sich, wie es zu zeigen gilt, zum Teil auch auf Ursachen, Bedeutungen und Funktionen von Lachen niederschlug. Diese Tatsache soll nicht zum Nachteil ausgelegt werden, indem bspw. mangelnde Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Gesprächen unterstellt wird. Vielmehr lässt die unterschiedliche Realisierung von Lachen in ihrem jeweils spezifischen Kontext bzw. als Kontextualisierungshinweis Rückschlüsse auf eine mögliche Beziehung zwischen Lachen und individuellem Sprachstand zu,

woraus sich ein breites Spektrum an funktional verschiedenen Varianten dieses kommunikativen Ereignisses ergibt. Der voneinander abweichende Sprachstand der Kandidat(inn)en lässt sich hauptsächlich erklären durch die Dauer des Aufenthaltes in Deutschland, durch die jeweils unterschiedliche Lernprogression abhängig u.a. von Faktoren wie Bildung und Erfahrung im Lernen von Fremdsprachen und durch die Tatsache, ob im Alltag Deutsch gesprochen wird oder (so gut wie gar) nicht.

Bei den 13 in NRW aufgenommenen Prüfungsgesprächen handelt es sich um den mündlichen Part von Sprachstandsanalysen, die ihrem Aufbau nach den Volkshochschul-Zertifikatsprüfungen ähneln.<sup>20</sup> Das Prüfungsgespräch besteht aus zwei Teilen: Zunächst geht es um „Kommunikation in Alltagssituationen“ (Teil 1). Die Kandidat(inn)en werden mit fünf durch die/den Prüfer(in) in der Zielsprache vorgetragenen Situationen konfrontiert und sollen als Teilnehmer(innen) der Gegebenheit in direkter Rede eine angemessene Reaktion formulieren.<sup>21</sup> Teil 2 ist dem „freien Gespräch“ gewidmet. Hier sollen zunächst ein oder zwei der/dem Kandidaten(-in) vorgelegte Bilder beschrieben werden. Danach werden der/dem Lerner(in) Fragen gestellt, die sich thematisch an die Bilder anschließen, wodurch sich ein Gespräch entwickeln kann.<sup>22</sup> Vor diesen beiden Teilen, welche die eigentliche Prüfung darstellen, werden die Kandidat(inn)en von den Prüfenden in ein kurzes „einleitendes Gespräch“ in der Zielsprache verwickelt, das „die Spannung lockern und die/den Teilnehmende(n) etwas mit der individuellen Sprechweise der Prüfenden vertraut machen“ (WBT 2003:1) soll. Der zeitliche Rahmen der Gespräche ist zwischen 9:09 und 13:24 Minuten angesiedelt.

Die 5 in Bayern aufgenommenen mündlichen Sprachprüfungen hingegen dienen nicht dem Zweck, den aktuellen Sprachstand der Lerner(innen) zu testen, sondern gezielt das im vorausgehenden Semester Gelernte zu überprüfen. Dabei werden jeweils nur Ausschnitte aus dem Semesterstoff abgefragt, wodurch der Aufbau der

---

<sup>20</sup> Prüfungsgespräche im Rahmen von Volkshochschulzertifikatskursen untersucht Nolda (1990). Sie ist meines Wissens die einzige Autorin, die sich mit Interaktionen in mündlichen Sprachprüfungen auseinandersetzt. Ihr Korpus besteht allerdings nicht aus authentischen Prüfungen, sondern aus Mitschnitten von Prüfungssimulationen, die zum Zweck des Prüfer/-innentrainings aufgezeichnet wurden.

<sup>21</sup> Die Items lauten z.B.: „Sie möchten für eine Woche verreisen. Die Blumen in ihrer Wohnung müssen gegossen werden. Bitten Sie Ihre Nachbarin um Hilfe.“

<sup>22</sup> Thematisch geht es in Teil 2 der mündlichen Prüfung entweder um das Thema „Wohnen“ oder um das Thema „Kinder“, wobei die Prüfenden die Wahl treffen.

einzelnen Prüfungsgespräche einander nicht vollständig entspricht. Auch hier wird die Kommunikation in Alltagssituationen getestet, welche jedoch unter dem Titel „Höfliches Sprechen“ firmiert und einem Rollenspiel gleicht, in dem die/der Prüfende mit der/dem Kandidaten(-in) interagiert. Andere optionale Elemente dieser Prüfungsgespräche sind Worterklärungen („Was ist Recycling?“), Fragen zum Jahr 1989, Nennung von Bundesländern mit anschließendem Gespräch über dieses Thema, Fragen zu grammatikalischen Strukturen (Steigerung von Adjektiven, Präpositionen, Konjunktion reflexiver Verben, erweiterter Infinitiv etc.) und das Nacherzählen einer im Unterricht gelesenen Geschichte. Die Prüfung beginnt ebenfalls mit einem einleitenden, auflockernden Gespräch, das im Allgemeinen jedoch länger und zudem persönlicher gestaltet ist als es bei den in NRW aufgenommenen Prüfungsgesprächen der Fall ist. Nach Abschluss der eigentlichen Sprachprüfung werden die Kandidat(inn)en hier nicht direkt verabschiedet, sondern über die Ergebnisse ihrer zuvor absolvierten schriftlichen Prüfung informiert und in ein Gespräch über ihren persönlichen Lernfortschritt verwickelt. Der zeitliche Rahmen liegt hier zwischen 14:25 und 22:25 Minuten.

An beiden Orten werden die mündlichen Prüfungen ausschließlich in der Lerner-Zielsprache Deutsch geführt. Immer sind zwei Prüfer(innen) anwesend, die abwechselnd Fragen stellen. In NRW ist jeweils ein(e) Prüfer(in) für einen der beiden Prüfungsteile verantwortlich, bei der/dem nächsten Kandidaten(-in) wird rotiert. In Bayern erfolgt der Wechsel nach thematischen Blöcken.

Der unterschiedliche Aufbau der beiden untersuchten Prüfungsformen hat, wie sich zeigen wird, nur selten einen Einfluss auf das Lachverhalten. Wo dies der Fall ist, wird der jeweilige Prüfungsaufbau als ethnographische Kategorie erklärend hinzugezogen.

#### **4.2. Aufzeichnung der Gespräche**

Zur technischen Umsetzung der Aufnahme ist anzumerken, dass sich das Tonbandgerät stets in einer kleinen Tasche befand, die auf dem Tisch vor der Analytikerin lag; das winzige Mikrofon war an dieser Tasche befestigt. Die Sitzordnung stimmte in beiden Institutionen überein: Die beiden Prüfer(innen) saßen zusammen an der langen Seite eines Tisches, die/der Kandidat(in) nahm

ihnen gegenüber Platz. Ich selbst saß vor Kopf des Tisches, zur linken Seite der Prüfenden.

Die generelle Problematik gesprächsanalytischen Arbeitens scheint mir in Hinblick auf Prüfungsgespräche nur von geringer Bedeutung zu sein, was sich aus der Spezifik dieser Art der institutionellen Interaktion ergibt. „So stellten alle Kandidat(inn)en im Nachhinein heraus, dass sie das ‚winzige Mikro‘ aufgrund des üblichen ‚Prüfungsstresses‘ nach wenigen Minuten völlig vergessen hätten.“ (Meer 1998:10)

Dieser Beobachtung Meers kann ich mich uneingeschränkt anschließen. Auch bei meinen Aufnahmen hatte ich den Eindruck, dass die Aufmerksamkeit für die Tatsache aufgenommen zu werden, bereits nach kürzester Zeit rapide abnahm, was im Nachgespräch von beiden Parteien bestätigt wurde. Auch meine Anwesenheit, die mir insofern wichtig war, als ich so erste (atmosphärische) Eindrücke sammeln und festhalten konnte, schien Prüfer(innen) und Kandidaten(-in) nicht zu stören. Das ergab sich ebenfalls im anschließenden Gespräch, und auch schon während der Prüfung konnte ich beobachten, dass die Aktivitäten der Interagierenden keineswegs an mich (mit-) adressiert waren, wurde ich doch keines Blickes gewürdigt.

### **4.3. Transkription**

Das Datenmaterial wurde mittels des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems (GAT) verschriftlicht.<sup>23</sup> GAT wurde Ende der neunziger Jahre von einer zehnköpfigen Gruppe von Linguisten(-innen) als Reaktion auf die im deutschsprachigen Raum vorhandene Fülle ähnlicher, doch in detail verschiedener Transkriptionsverfahren zwecks Vereinheitlichung entwickelt. Es ist ein Verfahren zur Herstellung orthographisch kontrollierter Transkripte, bei dem einzelne Sprechereignisse (Abweichungen von der Standardsprache u.a. aufgrund von Lernerproblemen, dialektale Färbung, Verschleifungen von Silben etc), bestimmte Interaktionsereignisse (Überlappungen, Lachen, Pausen etc.) und prosodische Phänomene (Lautstärke, Sprechgeschwindigkeit, Tonhöhenverlauf etc.) notiert

---

<sup>23</sup> Vgl. Selting et al. (1998).

werden. Die Autoren unterscheiden zwischen einem Basis- und einem Feintranskript, wobei letzteres ein ausgebautes Basistranskript darstellt, ohne dass dieses einer Revision bedarf. Die von mir angefertigten Transkripte sind als verfeinerte Basistranskripte zu begreifen, die einige Elemente eines Feintranskripts beinhalten (Akzentuierung, auffällige Tonhöhen sprünge, verändertes Tonhöhenregister, Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeitsveränderungen, Ein- und Ausatmen). Diese Art der Verschriftlichung ist einerseits hinreichend genau für meine Fragestellung, andererseits bleibt das Transkript (auch für Nicht-Linguisten) lesbar, was die zum Teil ikonischen Prinzipien der Konventionen gewährleisten, genauso wie der Verzicht auf phonetische Umschrift.<sup>24</sup>

Wie es die Maximen der gesprächsanalytischen Forschung (zu Recht) verlangen, habe ich mich um eine „demütige“ Verschriftlichung von Details“ (Deppermann 2001:40) bemüht. So wurden keine Korrekturen, vor allem nicht solche, die an der Schriftsprache orientiert wären, vorgenommen, „Fehler“ von Lernenden genauso wie solche von Prüfenden blieben unverändert stehen, Bewertungen wurden vermieden, indem interpretierende Kommentare (<<aggressiv>>), wenn möglich, durch beschreibende (<<scharf>>) ersetzt wurden. Trotz aller Bemühungen ist eine Transkription immer ein selektiv-konstruktiver und damit subjektiv-interpretativer Prozess. Sie ist ein Hilfsmittel, um gesprochene Sprache der ihr eigenen Flüchtigkeit zu entbinden, sie zu konservieren und beliebig oft – wie unter einem Vergrößerungsglas – betrachten zu können. Dieser Sachverhalt hatte zur Folge, dass ich meine Analyse nicht allein auf die Transkripte gestützt, sondern diese immer wieder mit den Tonbandaufnahmen abgeglichen habe. Da Lachen ein sehr oberflächennahes Phänomen und damit leicht zu erkennen ist, habe ich es in allen seinen Vorkommen erschöpfend erfasst. Die transkribierten Stellen weisen zum Teil einen recht großen Umfang auf, da es mir bei einigen Sequenzen zum einordnenden Verständnis notwendig erschien, ein größeres Maß an umgebendem Kontext mitzuliefern. Da Tonband- und keine Videoaufnahmen vorliegen, ergibt sich zwangsläufig eine gewisse Reduzierung, da auf nonverbale Verhaltensweisen bei der Analyse verzichtet werden muss. „Aufgrund der hohen Redundanz in menschlichen Gesprächen sind Tonbandaufnahmen jedoch häufig ausreichend zur

---

<sup>24</sup> Siehe Transkriptionskonventionen im Anhang.

Erstellung kohärenter Interpretationen.“ (Günthner 1993:60) Davon abgesehen würde das analytische Einbeziehen kinetischer Momente den vorgegebenen Rahmen dieser Arbeit weit überschreiten.

Vor der Aufnahme der Prüfungsgespräche wurden die Kandidaten(-innen), im Fall „NRW“ durch Lehrkräfte, im Fall „Bayern“ unglücklicherweise durch die Prüfenden selbst, befragt, ob sie mit der Anfertigung der Tonbandmitschnitte und der Veröffentlichung der anonymisierten Transkriptfassung einverstanden seien. Der zuerst in einem präsentierten Ausschnitt das Wort ergreifende Prüfer wird P1 genannt, die erste Prüferin P-in1; die/der andere Prüfer(in) entsprechend P-in2/P2. Die/Der Kandidat(in) wird K(-in) abgekürzt. Aus Datenschutzgründen wurden außerdem alle in den Gesprächen auftauchende Namen, Berufsbezeichnungen, Ortsangabe oder Straßennamen abgeändert, so dass Rückschlüsse auf die Identität der aufgenommenen Personen oder Institutionen nicht möglich sind. Um die prosodisch-rhythmischen Eigenschaften der veränderten Elemente zu erhalten, hat die Maskierung ebenso viele Silben wie das chiffrierte Wort. Soziologisch relevante Merkmale, wie z.B. der mit einem Beruf verbundene Status, werden ebenfalls bewahrt.

#### **4.4. Ethnographische Implikationen**

Ergänzende Interviews mit Kandidaten(-innen) im Anschluss an die Prüfungsgespräche wurden zwar vereinzelt geführt, lieferten aber keine tieferen Einblicke in die strukturellen Voraussetzungen der Interaktionen, da sie nicht über typisierte Aussagen über soziale Vorgänge hinausgingen. Vermutlich wäre eine gemeinsame Dateninterpretationssitzung mit Prüfenden wie Geprüften oder zumindest eine Befragung nach erfolgter Analyse ergiebiger gewesen, jedoch war mir dann der Zugang zu den Prüflingen nicht mehr möglich. Eine ausschließliche Befragung der Prüfenden habe ich bewusst vermieden, weil dadurch der Eindruck entstünde, dass die Organisation der Interaktionen maßgeblich im Verantwortungsbereich der/des Prüfers(-in) läge, anstatt interaktiv ausgehandelt zu werden.

Lohnender hingegen zeigten sich die nach jedem Prüfungsgespräch „hinter verschlossenen Türen“ stattfindenden bewertenden Gespräche der in NRW

Prüfenden, die teilweise ebenfalls verschriftlicht wurden und in Auszügen präsentiert werden sollen, wenn sie eine ergänzende Betrachtungsweise zu den im Folgenden vorgestellten Interaktionen liefern.

## 5. Lachen und Gesichtsbedrohung

Die im Zusammenhang mit Gesichtsbedrohung immer wieder aufgeführten Redewendungen „das Gesicht wahren“ und „das Gesicht verlieren“ sollen aufgrund ihrer einleuchtenden Metaphorik auch hier den Einstieg in die Thematik bilden. In diesem Kapitel werden solche Situationen analysiert, in denen das Gesicht, oder Image, einer oder mehrerer beteiligten Person(en) einer Bedrohung ausgesetzt sind. Lachen hat innerhalb derartiger Sequenzen ganz unterschiedliche Funktionen: es kann selbst bedrohlich sein, eine Situation verschärfen und den „Gesichtsverlust“ hervorrufen. Lachen kann aber auch unterstützend wirken, eine Bedrohung abschwächen, „gesichtswahrend“ wirken. Es soll der Versuch einer Kategorisierung von Lachen in gesichtsbedrohenden Situationen innerhalb seiner funktionellen Spannbreite unternommen werden.<sup>25</sup>

### 5.1. Das „Face“-Konzept

Zu diesem Zwecke möchte ich in einem ersten Schritt das durch den Interaktionssoziologen Goffman (1967)<sup>26</sup> entwickelte, von Brown/Levinson (1978) in ihrer Arbeit zur Höflichkeit ausdifferenzierte „face“-Konzept vorstellen. Der Ansatz erscheint mir für die Analyse von mündlichen Sprachprüfungen deshalb außerordentlich sinnvoll, da in Prüfungsgesprächen, wie mein Korpus zeigt, sehr häufig gesichtsbedrohende Situationen in erster Linie, aber nicht ausschließlich, für Kandidat(inn)en entstehen. In den meisten Fällen liegt die Ursache für solche Situationen in der Nicht- oder unzureichenden Beantwortung einer durch die Prüfenden gestellten Frage, aber auch andere Gründe sollen im Folgenden dargelegt und anhand des Konzeptes analysiert werden. Lachen steht in den vorliegenden Daten meist in irgendeiner Form im Zusammenhang mit gesichtsbedrohenden Aktivitäten.

---

<sup>25</sup> Hierzu Groth (1989/1992) und Kienzle (1996).

<sup>26</sup> Goffman (1994). Erstmals erschienen 1967 unter dem Titel: *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behaviour*. New York. Goffmans „face“-Begriff wird häufig im deutschen mit „Image“ übersetzt, doch soll hier die m. E. eindeutigere Übersetzung durch „Gesicht“ Anwendung finden.

### 5.1.1. „Face“

Alle erwachsenen Mitglieder einer Gesellschaft besitzen ein „face“ und wissen ihrerseits, dass die anderen Mitglieder ebenfalls über eines verfügen. Diesem Selbstbild, das jeder für sich in Anspruch nehmen möchte, schreiben Brown/Levinson zwei Ausprägungen zu, das „positive face“ und das „negative face“: Das „*positive face*“ entspricht einem positiven Selbstbild, verbunden mit dem Wunsch, in dieser „Persönlichkeit“ anerkannt und gewürdigt zu werden.

Das „*negative face*“ entspricht dem grundlegenden Anspruch auf Freiraum und Handlungsspielraum, verbunden mit dem Wunsch, in diesem nicht eingeschränkt zu werden.

Es wird weiter vorausgesetzt – und das ist insbesondere für die interkulturelle Kommunikation in mündlichen Sprachprüfungen von Interesse –, dass trotz des Aufeinandertreffens unterschiedlicher Kulturen das gegenseitige Wissen um die Existenz eines Gesichts und um die soziale Notwendigkeit, sich in Interaktionen daran zu orientieren, universell ist. Die Realisierung der „Techniken der Imagepflege“ („face work“ – Goffman 1994:18) unterscheidet sich jedoch je nach Kultur.

„In general, people cooperate (and assume each other's cooperation) in maintaining face in interaction, such cooperation being based on the mutual vulnerability of face.“ (Brown/Levinson 1978:66) In der Regel sind also Gesprächspartner(innen) daran interessiert, ihr eigenes sowie das Gesicht des Gegenübers zu wahren. Aber: „Face can be, and routinely is, ignored, not just in cases of social breakdown (affrontery) but also in cases of urgent cooperation, or in the interests of efficiency.“ (Brown/Levinson 1978:67)

### 5.1.2. Gesichtsbedrohende Aktivitäten

Eine große Anzahl (sprachlicher) Handlungen sind potentiell gesichtsbedrohend. Diese „face-threatening acts“ (FTAs) werden einerseits danach unterschieden, ob sie das positive oder negative Gesicht einer Person angreifen, andererseits erfolgt eine Unterscheidung zwischen Aktivitäten, die das eigene „face“ oder das des Gegenübers bedrohen.

*FTAs, die das „positive face“ des Gegenübers bedrohen:* Hierzu zählt die negative Bewertung von Aspekten oder die mangelnde Anerkennung des positiven Selbstbildes der angesprochenen Person (z.B. durch Missbilligungsäußerungen, Kritik, Spott, Vorwurf, Widerspruch, deutliche Kooperationsverweigerung etc.).

*FTAs, die das „negative face“ des Gegenübers bedrohen:* Solche Aktivitäten schränken den freien Handlungsspielraum der angesprochenen Person ein, indem sie einen gewissen Druck ausüben, den Wünschen der/des Sprechers(-in) nachzukommen. (Z.B. Aufforderungen, Warnungen, Ratschläge, Komplimente etc.). Häufig kommt es zu Überlappungen innerhalb dieser Klassifizierung, da einige Handlungen sowohl das positive als auch das negative Gesicht bedrohen (z.B. Beschwerden, Unterbrechungen, Drohungen, usw.).

*FTAs, die das eigene „positive face“ bedrohen:* Dazu zählen u.a. die Annahme eines Kompliments, Selbstbeichtigungen, (Schuldein-) Geständnisse.

*FTAs, die das eigene „negative face“ bedrohen,* sind z.B. Danksagungen, Entschuldigungen, Akzeptanz von Entschuldigungen des Gegenübers, Übernahme von Verpflichtungen, Versprechen.

Da Gesprächspartner miteinander im Gesichtswahrungsprozess kooperieren, bedrohen die letztgenannten FTAs häufig gleichzeitig auch das Gesicht des Gegenübers.

### *5.1.3. Höflichkeitsstrategien*

Ob Höflichkeitsstrategien zur Minimierung gesichtsbedrohender Akte angewandt werden, ob die entsprechende Handlung „baldly, without redress“ (Brown/Levinson 1978:74) durchgeführt oder ob sie ganz vermieden wird, hängt von drei Aspekten ab, die Interagierende gegeneinander abwägen: (a) das Bedürfnis, den Inhalt des FTAs zu kommunizieren, (b) der Wunsch nach Effizienz und Dringlichkeit und (c) der Wille, das Gesicht des Gegenübers bis zu einem gewissen Grad zu wahren. Sofern (b) nicht größer ist als (c), will die/der Sprecher(in) die Bedrohung seines „face-threatening acts“ minimieren. Ein Akt, der keinerlei Abschwächung der Bedrohung beinhaltet, wird lediglich durchgeführt, wenn die/der Sprecher(in) keine Sanktion durch seine(n) Gesprächspartner(in) für diese Aktivität befürchten muss. Das ist bspw. der Fall, wenn Interagierende darin übereinstimmen, dass „face“-Bedürfnisse kurzfristig zugunsten von Effizienz und Dringlichkeit zurückgestellt werden, oder

„where S [die/der Sprecher(in)] is vastly superior in power to H [die/der Adressat(in)], or can enlist audience support to destroy H's face without losing his own.“ (Brown/Levinson 1978:74) Ist (a) nicht sonderlich ausgeprägt, wird der Akt wohlmöglich vermieden.

Analog zum positiven bzw. negativen Gesicht werden positive und negative „politeness strategies“ unterschieden – Höflichkeitsstrategien, welche die Sprechenden einsetzen, um die „face“-Bedrohung zu mindern:

„Positive politeness“ orientiert sich am positiven Gesicht des Gegenübers, das dieser für sich in Anspruch nimmt. „Positive politeness“ basiert auf Annäherung, auf Informalität. Die/der Sprecher(in) gibt zu verstehen, dass sie/er im Großen und Ganzen mit den Wünschen der angesprochenen Person konform geht und keine generell negative „face“-Bewertung abgibt. Stattdessen sollen Respekt demonstriert und die gleichen Rechte und Pflichten zugesichert werden, die sie/er auch für sich beansprucht.

„Negative politeness“ ist an dem grundlegenden Wunsch des Gegenübers nach persönlichem Freiraum und Selbstdetermination orientiert. Damit basiert „negative politeness“ auf Vermeidung, indem die/der Sprecher(in) seinem Gegenüber zu verstehen gibt, dass er sie/ihn in seinem Handlungsspielraum nicht, oder nur minimal, behindert. Gesichtsbedrohende Aktivitäten werden mit gleichzeitigen Entschuldigungen durchgeführt, zeichnen sich durch Formalität und Rücksichtnahme aus, werden häufig indirekt geäußert und sollen zeigen, dass eine bestimmte Reaktion des Gegenübers nicht erzwungen wird.

Dass das vorgestellte „face“-Konzept immer noch aktuell und gerade für die Analyse mündlicher Sprachprüfungen sehr geeignet und ergiebig ist, soll im Folgenden gezeigt werden. Das positive wie das negative Gesicht wird in Gesprächen immer wieder neu aktualisiert, bedroht, gewahrt, manchmal verloren. Dabei kommen in den meisten Fällen die beschriebenen Höflichkeitsstrategien zum Einsatz. Eine Kategorisierung wird dabei nicht anhand der oben beschriebenen Einteilungen erfolgen, sondern sich aus den Daten selbst ergeben. Die unterschiedlichen Funktionen von Lachen innerhalb gesichtsbedrohender Situationen sollen dabei zu dem Versuch einer Systematisierung beitragen.

## 5.2. Gesichtsschützendes Lachen

Außerordentlich häufig erfolgt in den aufgenommenen mündlichen Sprachprüfungen ein Lachen, welches das „face“ des Gegenübers oder das eigene schützt. In den meisten Fällen begleitet oder folgt es auf einen Gesichtsangriff und hat zum Ziel, diesen auszugleichen bzw. zu vermindern. Damit ist gesichtsschützendes Lachen auch als Höflichkeitsstrategie zu bezeichnen, meist als „positive politeness“, da durch ein solches Lachen in der Regel ein informelles Register aufgerufen wird, und eine Annäherung stattfindet.

### 5.2.1. Gesichtsschützendes Prüferinnenlachen gegenüber Kandidat(inn)en

Fehlerhafte Antworten von Kandidat(inn)en werden in meinen Daten unterschiedlich gehandhabt. Häufig werden sie lediglich registriert und bleiben unkommentiert stehen; gelegentlich werden sie durch die Prüfenden korrigiert.<sup>27</sup> Eine solche Berichtigung ist meist mit einem Lachen versehen, dem die Aufgabe zukommt, das durch die korrektive Aktivität angegriffene „face“ des Prüflings zu wahren.

Der Gesprächsausschnitt WIEDERVEREINIGUNG verdeutlicht diese Form gesichtsschonenden Lachens besonders eindeutig und soll daher programmatisch und ohne Erklärung vorgestellt werden.

```
WIEDERVEREINIGUNG
100 P-in1 einheit,
101         oder (.) es gibt noch n anderes wort,
102         WIEder,
103 K       wieder=ääh <<all> moment moment moment->
104         (3,0)
105         wiederzusammen- (.)
106         [(
107 P-in1   [ne(h) n(h)ö=hehehe>
108 P-in2   WIEderVER,
109 K       <<pp> (      )>
110 P-in1   WIEdervereinigung;
```

Interessanter für eine ausführliche Analyse, weil vielschichtiger, gestaltet sich die Episode FRAUEN UND POLITIK I:

---

<sup>27</sup> Insbesondere in den in Bayern aufgenommenen Prüfungsgesprächen.

FRAUEN UND POLITIK I

01 K-in und dann äh (3,25) ist (.) bundesrepublik deutschland  
 (.) ähm <<all> gegründet.>  
 02 <<pp> oder,>  
 03 P-in1 des is nit richtig;  
 04 die gabs VORher auch schon.  
 05 (3,5)  
 06 K-in <<pp> äh>  
 07 P-in1 der WESTen hatte auch den namen bundesrepubik  
 deutschland.  
 08 ne?  
 09 K-in ja?  
 10 P-in1 ja=ja;  
 11 (0,75)  
 12 P-in1 **[he:: heheheh**  
 13 K-in [ach so ja;  
 14 <<p> wusst ich nicht>  
 15 P-in1 **<<cresc> ist das [jetzt wieder unsere alte diskussion  
 über[die politik ne> hehehehehe**  
 16 K-in <<cresc> [ich habe (aber gedacht,)  
 17 [hehehehehehehehe  
 18 ich hab [( ) [he  
 19 P-in1 **<<f, dim> [miriam und ich wir (.) haben[ nämlich (.)  
 äh verschiedene meinungen ob (-) ob sich frauen für  
 polit(h)ik i(h)ntr(h)e[ssie(h)ren so(h)llen;**  
 20 K-in [ich HASSE politik;  
 21 P-in1 <<ff> ja ( ) zu mir ge?sagt  
 22 [sie soll ( )  
 23 K-in <<ff> [( ) so> (-)  
 geLERNT;  
 24 DESwegen kann ich so (.) ein bisschen antworten=he  
 25 P-in1 **ja aber (.) siehst=es des mit der [bundesrepublik zum  
 beispiel des war jetzt scho=hehehehe**  
 26 K-in [((räuspert sich))

Erstes Prüferinnenlachen – „[he:: heheheh“:

Dem ersten Lachen geht eine ziemlich harsche Kritik an der Kandidatinnen-Äußerung, die Bundesrepublik Deutschland sei nach dem Fall der Mauer gegründet worden, voraus. Schonungslos ist sie deshalb, weil sie „without redress“ durchgeführt wird, also ohne den Einsatz abschwächender Strategien das „positive face“ der Kandidatin bedroht: „des is nit richtig; die gabs VORher auch schon“. Das erste Lachen der Prüferin erfolgt nun auf eine nicht ausreichende Reaktion der Kandidatin auf ihre Kritik, weshalb weiteres Insistieren nicht lohnenswert erscheint, da „Miriam“ offenbar tatsächlich nicht um den richtigen Sachverhalt weiß, und die Spannung unnötig verschärft würde. Das Lachen („[he:: heheheh“) soll also die durch das Negativurteil – welches der Prüferin zwecks Richtigstellung eines geschichtlichen Ereignisses unvermeidlich erschien – erzeugte

Spannung entladen. Weil diese Einladung zum Mitlachen und damit zur Gesichtswahrung sehr spät erfolgt, dem „face-threatening act“ nicht beigefügt sondern nachgestellt ist, wird sie durch die Kandidatin nicht als solche wahr- und auch nicht angenommen.

Zweites Prüferinnenlachen – „politik ne hehehehe“:

Die Prüferin leitet nun weg von der direkten Kritik über zu einem persönlichen, augenscheinlich nicht neuen Thema: „<<cresc> ist das [jetzt wieder unsere alte diskussion über[die politik ne> hehehehe“. Das angehängte Lachen zeigt einen Modalitätswechsel<sup>28</sup> an und signalisiert, gestützt durch eine lauter werdende Stimme, dass es sich bei der Äußerung nicht primär um einen Vorwurf handelt, sondern um eine Strategie der Annäherung. Auch Schütte (1991:63f) konnte in seiner Analyse von Scherzkommunikation unter Orchestermusikern den strategischen Einsatz von Spaßmodalität zur Vermeidung der ernsthaften Austragung von Konflikten beobachten. Tatsächliche Spannungen und Widersprüche transponierten die Musiker zur Demonstration der Fortsetzbarkeit kooperativer Interaktion auf eine spielerische Ebene.

In Zeile 17 ratifiziert die Kandidatin das Beziehungsangebot mit einem respondierenden Lachen, versucht dennoch zweimal sich zu rechtfertigen (Zeile 16 und 18), wodurch offenbar wird, dass sie immer noch damit beschäftigt ist, die Kritik von sich zu weisen und ihr Gesicht selbst zu schützen. Da die erste Bewertung ihrer Antwort, wie gezeigt, in hohem Maße „face-threatening“ war und die Höflichkeitsstrategie sehr, wenn nicht sogar zu spät einsetzte, fällt ihr ein Switch in die Spaßmodalität entsprechend schwer.

Drittes Prüferinnenlachen – „polit(h)ik i(h)ntr(h)e[ssie(h)ren so(h)l-len“:

P-in1 unterbricht ihre Rechtfertigung, da sie der Änderung der Interaktionsmodalität im Wege steht, und erklärt, was es mit der „alten Diskussion“ auf sich hat. Ihre Erläuterung richtet sich einerseits an ihre Kollegin, sicherlich auch an mich als

---

<sup>28</sup> „Modalität“ soll im Sinne von Müller (1983:289) verstanden werden, der auf der Ebene der Interaktionsmodalität all die Verfahren zusammenfasst, „mit denen Aktivitätskomplexen (aber auch kleineren Segmenten, wie Äußerungen oder gar einzelnen Worten) bestimmte generelle Bedeutungen (wie etwa ‚Spaß‘ oder ‚Ernst‘) verliehen werden.“

Beobachterin, andererseits an die Kandidatin. Dabei geht es ihr weniger um eine inhaltliche Verdeutlichung, denn um die erneute Illustration einer „face-work“-Technik. Die eingestreuten Lachpartikel fungieren als „cue“, der kontextualisiert, dass nicht mehr die Kritik im Vordergrund steht, sondern das Schaffen von Nähe. Das Initiieren von Modalitätswechseln ist aber nicht nur unter dem Aspekt der Annäherung, sondern auch im Zusammenhang mit Machtstrukturen zu betrachten: Thimm/Augenstein (1996) stellen fest, dass Modalitätswechsel zur Durchsetzung von Sprecherzielen beitragen und die Äußerungen des Gegenübers trivialisieren können. Damit kann ein solcher einseitig initiiertes Wechsel auch gesichtsbedrohenden Charakter annehmen.

Die Reaktion der Kandidatin, welche die Äußerung der Prüferin überlappt, ist nun endlich eine Anerkennung der modifizierten Modulation. „ich HASSE politik;“ ist als humorvoll übersteigerte Demonstration ihrer Position zu werten. „Humor bezieht demnach ein erhebliches Maß seiner Wirkung auch durch die zugelassene und sozial akzeptierte Aggression.“ (Hartung 1996:115)

Viertes Prüferinnenlachen – „des war jetzt scho=hehehe“:

Bei allem Spaß und „face-work“ geht es der Prüferin auch darum, ihre Position (Frauen sollen sich für Politik interessieren) deutlich zu machen. Nachdem die Kandidatin ausführt, nicht Interesse für Politik, sondern Auswendiglernen hätte ihr geholfen, die Prüfungsfragen zu beantworten, sieht sich die Prüferin zu einem Widerspruch herausgefordert: „ja aber (.) siehst=es des mit der [bundesrepublik zum beispiel des war jetzt scho=hehehe“. Das harte Wort „falsch“, das eigentlich den Satz beenden würde, spart sie aus und substituiert es durch ein Lachen. Da primär nicht weiter Kritik geübt werden soll, die Prüferin es aber für notwendig erachtet, den übergeordneten Standpunkt argumentativ zu behaupten, birgt die Ersetzung durch Lachen die Möglichkeit, eine potentiell gesichtsbedrohende Handlung höflich zu realisieren.

### 5.2.2. Gesichtsschützendes Kandidatinnenlachen gegenüber Prüfenden

Außerordentlich selten tritt der Fall auf, dass die/der Kandidat(in) das Gesicht einer(s) Prüfenden gefährdet. Stets werden diese Angriffe markiert und durch „politeness“-Strategien abgeschwächt.

## Betrachten wir das Phänomen anhand der Gesprächspassage LANGWEILIG I:

LANGWEILIG I

01 P1 wir [ham nämlich (-) zwei Fotos für sie?  
02 P-in2 [( )  
03 K-in ist das irgendwie nicht LANGweilig?  
**04 al[le sagen [dasselbe=hehehehe**  
05 P-in2 [ja:;  
06 [türlich hehehe  
07 P1 äh <<f> [hehe>  
08 P-in2 [hehehe  
09 P1 sagen NICHT alle dasse(h)lb(h)e=he  
10 P-in2 [hehehe  
11 P1 <<f> zum beispiel> (0,5) äh (-) haben alle andere  
NACHbarn

Der Prüfer möchte überleiten zu dem Teil des Prüfungsgesprächs, der durch Fotos animiert dem freien Gespräch gewidmet ist, die Kandidatin setzt an einer nicht übergangsrelevanten Stelle („transition-relevance places“ – Sacks/Schegloff/Jefferson 1978:15)<sup>29</sup> ein, was an der steigenden Intonation der Prüfer-Äußerung, die den Wunsch weiterzureden ausdrückt, und daran zu erkennen ist, dass noch keine Frage zu den Fotos formuliert wurde. Die Kandidatin unterbricht also den Prüfer, was per se einer Bedrohung des negativen „face“ entspricht, da P1 an der freien Entfaltung seiner Handlung gehindert ist.

Zusätzlich zum Akt der Unterbrechung bringt sie durch den Inhalt ihres Intermezzos („ist das irgendwie nicht LANGweilig? al[le sagen [dasselbe=hehehehe“) das positive wie das negative Gesicht des Prüfers in Gefahr. Einerseits zollt sie dem Vorgehen des Prüfers, welches dieser selbst sicherlich positiv bewertet (wissen möchte), mangelnde Anerkennung. Andererseits, und hiermit bedroht sie sein „negative face“, hält sie die von ihr erwartete Distanz nicht ein, indem sie eine Nebensequenz<sup>30</sup> zum eigentlichen Prüfungsgeschehen initiiert und dafür ein informelle Register wählt. „Zwischen Über- und Untergeordneten finden wir vermutlich asymmetrische Beziehungen, in denen der Übergeordnete das Recht auf

---

<sup>29</sup> Der Text ist bereits 1974 in einer anderen Version in *Language* 50/4, S. 696-735 veröffentlicht worden.

<sup>30</sup> Siehe Jefferson (1972): „side sequences“ sind in die eigentliche Hauptaktivität eingelagert und bringen diese vorübergehend zum Stoppen. Häufig schafft die Nebensequenz selbst eine konditionelle Relevanz, die erst eingelöst werden muss, bevor die Erwartung der Kernsequenz erfüllt werden kann. Die konditionelle Relevanz der eigentlichen Aktivität bleibt über den Einschub hinweg bestehen. (Vgl. auch Schegloff (1968/1972) – „insertion sequences“).

eine gewisse Vertrautheit hat, die der Untergeordnete nicht erwidern darf.“ (Goffman 1994:72). Dieses Verhalten der Zurückhaltung als eine „ehrerbietige Vermeidungsstrategie“ (Goffman 1994:73) befolgt die Kandidatin hier ganz offensichtlich nicht.<sup>31</sup>

Ihre Grenzüberschreitung, welche den Gesichtsangriff provoziert, beendet die Kandidatin mit einem Lachen, wodurch sie auf einen scherzhaften Kontext verweist. Dadurch schafft sie zugleich eine Folie, die den Rezipient(inn)en einen Anhaltspunkt gibt, wie die Äußerung zu interpretieren ist. Sollte ihr Redezug trotzdem ausschließlich ernst aufgefasst werden, bietet die von ihr parasprachlich aufgerufene Spaßmodalität eine Rückzugsmöglichkeit nach dem Motto: „War nur ein Spaß“.

Lachen fungiert hier außerdem als „politeness strategie“, mit der sie die beschriebene „face“-Bedrohung an den Prüfenden, insbesondere an P1 als Wortführer, minimiert. „Wenn wir etwas sagen, was den anderen auf irgendeine Art verletzen könnte, lassen wir durch Lachen offen, wie ernst es gemeint ist; wir halten die Äußerung strategisch ambig.“ (Kotthoff 1996a:139) Gleichzeitig mindert sie durch das Lachen die Gefahr eines möglichen eigenen Gesichtsverlusts, der nämlich erfolgte, wenn ihre Äußerung als unverschämt interpretiert würde.

Warum also führt die Kandidatin überhaupt diesen „face-threatening act“ durch, für den – oberflächlich gesehen – keine Notwendigkeit besteht? Ihr Einwurf ist der riskante Versuch, eine lockere Gesprächsatmosphäre aufzubauen, Asymmetrien abzubauen und ihre Rechte auszubauen. Durch die Reaktion von P-in2 droht ihre Idee zu scheitern, weil diese die in diesem Fall dispräferierte<sup>32</sup> Handlung der

---

<sup>31</sup> Vgl. dazu auch Coser (1996:105): „Humor dieser Art kann dem glatten Funktionieren des Ablaufs gefährlich werden, weil er das Geschäftliche angreift. Nur einer kann diese Technik problemlos anwenden: der Vorsitzende. Er ‚erlaubt‘ für einen Moment den Abzug von Aufmerksamkeit von ‚seiner‘ Sitzung.“ Weiter heißt es (106): Es „ist den Mächtigen weit eher erlaubt als den Untergebenen, durch Witziges soziale Nähe herzustellen. Der Abbau von sozialer Distanz ist immer an den Status gebunden.“

<sup>32</sup> Wird eine Sequenz durch den ersten Teil eines „adjacency pair“ (Schegloff/Sacks 1973) eröffnet, hat die zweite Sprecherin verschiedene Möglichkeiten auf das Gesagte zu reagieren. „Diese Handlungsalternativen sind nun aber in der Regel keineswegs gleichrangig, vielmehr zeigt sich, dass eine deutliche Präferenz für eine dieser ‚zweiten Handlungen‘ besteht, und dass die anderen Handlungen einer Dis-Präferenz unterliegen.“ (Bergmann 1988:KE3 34) Ein Gruß bspw. macht einen Gegengruß konditionell relevant – er ist die präferierte Reaktion. Dispräferierte Handlungen sind i.d.R. markiert, wodurch die Produzentin der reaktiven Äußerung zu erkennen gibt, dass sie um den dispräferierten Status ihrer Handlung weiß.

Zustimmung ausführt, welche aussagen könnte, dass der folgende Beitrag der Kandidatin womöglich langweilig sei; sie antwortet also auf die Bedrohung ihres Gesichtes mit einer Bedrohung des Kandidatinnen-„face“. Ihre Handlung ist jedoch lachend gerahmt, wodurch sie diese als abweichend markiert, dabei höflich agiert und den Spaß-Kontext bestätigt.

Der Prüfer wendet zunächst die Bedrohung seines Gesichts ab („sagen NICHT alle dasse(h)lb(h)e=he“), wobei zu überlegen ist, ob eine Richtigstellung hier eigentlich die präferierte Handlung darstellt, bzw. ob nicht sowohl Widerspruch als auch Zustimmung zur Äußerung der Kandidatin beide tendenziell gesichtsbedrohend sind. Auch er rahmt seine Äußerung lachend, was ähnliche Funktionen hat, wie das Lachen der Prüferin. „<<f> zum beispiel> (0,5) äh (-) haben alle andere NACHbarn“ ist ein ausgesprochen cleverer Schachzug, da er von der Gefahr thematisch ablenkt, dabei einen Runninggag<sup>33</sup> aufruft und so die Spaßmodalität für gültig erklärt.<sup>34</sup> Da sich nun eine spaßige Sequenz anschließt, ist der Versuch der Kandidatin somit als geglückt ratifiziert.

### 5.2.3. „<<p> hehehehe das i(h)s schwie(h)rig->“ – Selbstschützendes Lachen von Kandidat(inn)en

Nicht selten bedrohen Prüflinge ihr eigenes Gesicht, etwa wenn sie eingestehen, eine Frage nicht verstanden zu haben oder nicht beantworten zu können. In den meisten Fällen geht dieser Eigenangriff mit einem Lachen einher.

#### Fall 1:

So auch in dem Beispiel UNSERE NACHBARIN, in dem die Kandidatin folgende Alltagssituation zu bewältigen hat: „Sie haben für Ihre Nachbarn ein Paket angenommen. Klingeln Sie am Abend bei Ihnen. Was sagen Sie?“

```
UNSERE NACHBARIN
01   K-in   HALlo:-
02           (1,0)
03           <<pp> mh::>
```

---

<sup>33</sup> Das Thema „Nachbarn“ wird über verschiedene Prüfungsgespräche hinweg als „running-gag“ etabliert. Eine ausführliche Analyse dieses sich wiederholenden Witzes erfolgt in Kapitel 7.1..

<sup>34</sup> Da dem Prüfer das Recht der Ratifikation zukommt, in diesem Fall der Billigung einer Modalität, bestätigt er mit seiner – auf oberflächlicher Ebene zustimmenden Handlung – die darunter liegende Asymmetrie.

04 da ist (0,75) unsere NACHbarin?  
**05 oh UNSere h[e**  
06 P-in1 <<pp> [he [hm>  
07 K-in [IHre NACHba[rin?  
08 P-in1 <<pp> [hm>  
09 K-in ich (.) habe heute (.) ein paket bekommen? (-)  
10 für di: (-) für d' für IHnen;

Die Kandidatin möchte sich ihrem(-r) Nachbar(i)n vorstellen, was in der Regel an sich eine überflüssige Aktivität ist, zumal durch „da ist“ eingeleitet.<sup>35</sup> Sie wählt dafür fälschlicherweise das Possessivpronomen der 1. Person Plural. Sie bemerkt den Fehler und wiederholt ihn („oh UNSere h[e“). Der nachgestellte Lachpartikel kontextualisiert in Verbindung mit dem „oh“, dass es sich um einen Fehler handelt, den die Kandidatin selbst wahrgenommen hat. Das Eingeständnis einer (hier: grammatikalisch) fehlerhaften Antwort bedeutet eine Bedrohung des eigenen positiven „face“, welche die Kandidatin durch den Lachpartikel „he“ versucht zu mindern und zu demonstrieren, dass sie „über der Sache steht“. Der Prüfer erwidert dieses Lachen ebenfalls durch ein „he“ und bestätigt damit die Gesichtswahrung der Kandidatin, die sich daraufhin selbst korrigiert, indem sie „Nachbarin“ nun mit dem grammatisch richtigen Possessivpronomen der höflichen Form der 2. Person Singular verknüpft.

---

<sup>35</sup> Interessant ist zu sehen, dass die Prüfenden hier sehr wohl wahrgenommen haben, dass es sich bei der durch die Kandidatin gewählten Form der Vorstellung, unabhängig von grammatikalischer Korrekt- oder Inkorretheit, um eine nicht adäquate handelt. Sie demonstrieren dies nicht vor der Kandidatin, sondern mokieren sich in ihrer Abwesenheit im Anschluss an das Prüfungsgespräch darüber (vgl. auch Christmann (1996)):

HIER IST IHRE NACHBARIN  
01 P-in1 hier ist ihre NACHbarin?  
02 P2 hm::  
03 (0,5)  
04 P-in1 <<p> hat sie sich noch mal VORgestellt (.) [bei ihren nach->  
05 P2 [ja aber das SACHT  
man doch auch nicht  
06 P-in1 nee nee  
07 P2 <<all> also wenn ich zu meinem nachbarn (gehe sach ich)  
08 ich bin der NACHbar;  
09 ( [ (h))  
10 P-in1 [hehe [haha  
11 P2 <<f> [haha[haha>  
12 A-in [hehehe  
13 P-in1 (<<p> sollten wir dann nich->)  
14 P2 hier kommt d(h)ie na(h)chba(h) hehe

*Fall 2:*

Auch im folgenden Beispiel bedroht der Kandidat sein eigenes Gesicht, indem er gesteht, Schwierigkeiten zu haben, „LANG?sam (.) und richtiges deutsch“ zu sprechen:

RICHTIGES DEUTSCH

```
056 P-in1 <<ff> waRUM ist das JAHR NEUNzehnhundertNEUNundACHzig
      für DEUTSCHland so ein beSONderes jahr gewesen; >
057 K     diese jahr ist=äh=
058 P-in2 <<f> =leo LANG?sam> (-) und richtiges deutsch ne?
059 K     <<p> hehehehe das i(h)s schwie(h)rig->=
060 P-in1 =ja <<p> hehehe>
```

Bevor der Kandidat überhaupt die Möglichkeit erhält zu antworten, unterbricht die Prüferin ihn und greift damit sein positives (Unterstellung, dass er nicht in „richtigem Deutsch“ geantwortet hätte bzw. Kritik an seiner Ausdrucksfähigkeit in der Zielsprache) und sein negatives (Einschränkung der freien Antwortmöglichkeit, Unterbrechung) Gesicht ohne Verwendung einer „politeness strategie“ an.

Die Bedrohung seines Gesichts beantwortet der Kandidat mit Lachen und verharmlost damit die Äußerung der Prüferin zum Zwecke des Selbstschutzes. Die fehlende Höflichkeitsstrategie führt dazu, dass der Kandidat es sich selbst zur Aufgabe macht, den „face-threatening act“ abzuschwächen. Das Lachen ist in verminderter Lautstärke realisiert, wodurch die Gefahr verringert wird, dass es selbst zu einer gesichtsbedrohenden Aktivität der Prüferin gegenüber wird. Stellt man sich vor, der Kandidat würde auf die Anweisung der Prüferin hin laut loslachen, käme sein Gelächter der Bedeutung gleich, dass er die Äußerung nicht ernst nähme, als Witz ansähe, vielleicht auch nicht gewillt wäre, sie zu befolgen. Das hätte nicht nur eine „face“-Bedrohung der Prüfenden zur Folge, sondern könnte, statt des intendierten Selbstschutzes, insbesondere im Kontext Prüfungsgespräch zum Nachteil des Kandidaten ausgelegt werden (z.B. durch die Benotung, die sicherlich schlechter ausfiele, wenn Prüferinnen-Anweisungen lautes Lachen und damit mangelnden Respekt nach sich zögen).

---

Es soll nun gezeigt werden, weshalb der Kandidat sich für die dem Lachen nachgestellte, selbst mit Lachpartikeln durchsetzte Äußerung „das i(h)schwie(h)rig-“ entscheidet, indem andere Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt und als Alternativen entkräftet werden. Es wird also das Experiment gemacht, durch den Einsatz von *Variationstechniken* eine „Bestimmung des Faktischen durch das Mögliche“ (Deppermann 2001: 90) zu erhalten und folgende Fragen zu beantworten:

Welche besonderen Funktionen, Leistungen oder Bedeutungen zeichnen das fokale Element im Vergleich zu den Alternativen aus? [...] Welche Konsequenzen oder Interpretationen werden durch das fokale Element ausgeschlossen? Wird systematisch etwas Bestimmtes vermieden, richtet sich das fokale Element gegen eine bestimmte Alternative? (Deppermann 2001: 94)

Denkt man sich eine Auswahl an Variationen (bspw. „okay, ich spreche in richtigem Deutsch“ oder auch „das fällt mir schwer“ bis hin zu einer ablehnende Reaktion wie „nein, das kann ich nicht/mach ich nicht“), wird schnell deutlich, was die Hauptfunktion des gewählten Beitrags ist. Eine Zustimmung („okay, ich spreche in richtigem Deutsch“) wäre aus lernersprachlichen Gründen nicht einhaltbar, wäre außerdem ein Versprechen, welches das eigene „negative face“ einer Bedrohung aussetzen würde. Ein Widerspruch („nein, das mach ich nicht“) würde als dispräferierte Reaktion das Gesicht der Prüferin angreifen und im Rahmen einer mündlichen Prüfung nicht gerade förderlich sein. Das Eingeständnis eines Unvermögens („kann ich nicht“, „das fällt mir schwer“) würde das eigene „positive face“ des Kandidaten bedrohen und wird in Prüfungen nur dann verwandt, wenn schon andere Handlungsalternativen ausgereizt sind.

„das i(h)schwie(h)rig-“ erweckt hingegen den Eindruck einer allgemeingültigen Feststellung, ein Faktum, das nicht ursächlich auf die defizitären Deutschkenntnisse des Kandidaten zurückzuführen ist. Durch die Tatsache, dass er nicht sagt „das finde ich schwierig“, sondern eine unpersönliche Variante wählt, distanziert er sich von einem Unzulänglichkeitseingeständnis, was durch die eingestreuten Lachpartikel unterstrichen wird und damit funktionell gesichtsschonend ist.

Die Prüferin bestätigt die generelle Schwierigkeit durch Einsatz eines affirmativen Partikels und beantwortet das Lachen des Prüflings ebenfalls mit Lachen. Der Ausschnitt ist ein Beispiel für „trouble-talk“ im Sinne Jeffersons (1984), bei dem Mitlachen, so Jefferson, nicht präferiert ist. Das Lachen der Prüferin in verminderter Lautstärke weist vielleicht auf das Dilemma hin, einerseits den Kandidaten mit seinem Problem ernst nehmen zu wollen, andererseits zu signalisieren, dass die Schwierigkeit nicht überbewertet wird. Es lässt sich m. E. nicht pauschalisieren, ob Mitlachen im „talk about troubles“ in Prüfungsgesprächen die Situation verschärft oder entspannt.

*Fall 3:*

Es sei noch eine dritte Gesprächspassage zum selbstschützenden Lachen präsentiert, bei der das Augenmerk insbesondere auf die Reaktion der Prüfenden gelegt wird. Es handelt sich um folgende „Kommunikation in Alltagssituationen“:

```
SELBST GEKOCHT
01 P-in1 <<len> sie sind bei FREUNden eingeladen-
02      und essen (.) ein UNbekanntes (-) gericht.>
03      ein UNbekanntes essen;
04      <<len> WAS fragen sie.>
05      (5,0)
06 P-in1 ((räuspert sich zweimal))
07      (14,0)
08 K-in ich fr-
09      <<all> ich sage> äh das äh=ist sehr (ke LE:cke:);
10      sie gab sie (.) SE:LBST geko(h)cht;
11      <<p> he [hehehehe>
12 P2      [h=hm
13      [h=hm
14 P-in1 h=hm
15      <<f> JOA (.) kann man ja sagen.>
16      genau.
17      wenns SCHMECKT.
18      ne?
19      <<f> das WARN schon die fünf (.) situaTIONen?>
```

Die Ersetzung des Begriffs „gericht“ durch das einfachere Wort „essen“ hat zweierlei Wirkung: Einerseits macht „eine scheinbar redundante Redeweise [...] das Geständnis des inkompetenten Sprechers, nicht verstanden zu haben, unnötig und verbirgt die Hilfe durch den kompetenten Sprecher“ (Nolda 1990:63), andererseits wird genau durch diese Hilfestellung, ergänzt durch die reduzierte Sprechgeschwindigkeit, ein hierarchisches Gefälle zwischen den Beteiligten

produziert.<sup>36</sup> Dass sich die Kandidatin bezüglich ihrer Antwort unsicher ist, zeigt sie durch die als Verzögerungseffekt für sprachliche und inhaltliche Planung dienende Rahmenkonstruktion („ich fr- <<all> ich sage>“) ebenso wie durch Verzögerungspartikel („äh“). Das Lachen am Ende ihrer Äußerung drückt neben Unsicherheit ein entschuldigendes Sich-Distanzieren von der möglicherweise ungenügenden Antwort aus, wodurch sie ihr eigenes Gesicht schützt und potentiellen Angriffen durch die Prüfenden vorbeugt. Die Kandidatin mindert das Risiko, sich lächerlich zu machen, indem sie als erste lacht, und so den Prüfenden durch eine selbstkritische Kommentierung den Wind aus den Segeln nimmt.<sup>37</sup>

Mit dem die problematische Äußerung begleitenden Lachen zeigen die Prüflinge auch eine gewisse Überlegenheit. Sie machen dem Examinator klar, dass sie ihre Fehler nicht naiv produziert haben, sondern dass es sich dabei um Kompromissbildungen handelt. (Nolda 1990:84)

Die Reaktion der Prüfenden unterstützt die „face-work“-Technik der Kandidatin. Sie ignorieren das nicht ausreichende Agieren der Kandidatin, indem sie (pseudo-) zustimmende Hörsignale produzieren, die Antwort inhaltlich ratifizieren („<<f> JOA (.) kann man ja sagen.> genau. wenns SCHMECKT. ne?“) und auf ein weiteres Insistieren verzichten.

Die Prüfer gehen dabei kein Risiko ein, da durch den Frage-Antwort-Ratifizierung-Rhythmus (speziell im Teil „Kommunikation in Alltagssituationen“) das Nicht-Verstehen eines Items für die Fortsetzung des Gesprächs folgenlos bleibt. Zustimmungssignale von Prüfern sind also im streng referentiellen Sinn bedeutungsleer. Sie nur als Gliederungssignale zu werten, würde aber ihre gesichtswahrende Funktion verkennen. (Nolda 1990:65)

Dass die Prüfenden eigentlich unzufrieden mit der Äußerung der Kandidatin sind, dies aber aus Gründen des „face“-Schutzes zu verbergen suchen, zeigt sich bspw. daran, wie die Prüferin ihre Zustimmung realisiert. Es entsteht der Eindruck als müsse sie sich selbst überzeugen, indem sie ihr Bejahen laut vorträgt und auf vier Intonationseinheiten verteilt. „JOA“ und „kann man ja sagen“ drücken eine Ambivalenz aus, wodurch indirekt signalisiert wird, dass die Antwort inadäquat ist. Durch „wenns SCHMECKT“ definiert sie die Situation zugunsten der

---

<sup>36</sup> Ausführlicher zur Aktualisierung sprachlicher Asymmetrien in Kapitel 6.3..

<sup>37</sup> Nolda (1990:82) stellt fest: „Selbstkommentierungen von Kandidaten sind immer negativ.“

Gesichtswahrung neu und macht so die Antwort der Kandidatin nachträglich passend.

#### 5.2.4. Lachendes „In-die-Bresche-Springen“

Der Phraseologismus „für jemanden in die Bresche springen“ meint, jemandem in einer brenzligen Situation zur Seite zu stehen. Eine Bresche bezeichnet eine Lücke (eigentlich: in der Festungsmauer), so dass ein „In-die-Bresche-Springen“ als die Verteidigung einer gefährlichen Lücke angesehen werden kann.

Ein(e) Kandidat(in), die ungeschützt einer Gesichtsbedrohung durch die/den Prüfer(in) ausgesetzt ist, befindet sich in solch einer bedrohlichen Lücke, quasi in der Schusslinie. Die Bresche entsteht durch das Fehlen von (ausreichenden) Höflichkeitsstrategien seitens der/des Produzenten(-in) der gesichtsbedrohenden Aktivität. Unter einem „In-die-Bresche-Springen“ soll nun ein lachend realisierter Eingriff der/des zu dem Zeitpunkt *nicht* in das Gespräch involvierten Prüfenden verstanden werden. Ihr/Sein Einsatz dient dem Schutz des Kandidat(inn)en-Gesichts, das durch die/den andere(n), die Gesprächsführung innehabende(n) Prüfer(in) einem Angriff ausgesetzt ist. Zwei Beispiele sollen zeigen, wie ein lachendes „In-die-Bresche-Springen“ zwecks Gesichtsschutz im Kontext mündlicher Sprachprüfungen aussehen kann:

##### Fall 1:

HÖFLICHE, FREUNDLICHE, DEUTSCHE SÄTZE

```
01 P-in1    und wir haben doch in der schule darüber gesprochen,
02          dass man da (.) bisschen HÖflich (.) sprechen muss.
03          ne?
04 K-in     [<<pp> ja;>
05 P-in1    [du kannst nicht klingeln und sagen-
06          ich will BROT.
07          ne?
08 K-in     <<pp> ja;>
09          (-)
10 P-in1    jetzt stell dir mal die situtation ?VOR,
11          ich bin die nachbarin,
12          und du (.) klingelst bei MIR,
13 K-in     <<pp> ja;>
14 P-in1    und versuchst (.) <<dim> HÖfliche (.) FREUNDliche (.)
           DEUsche sätze zu sprechen.>
15 P-in2   (h)m[(h)m(h)m(h)m(h)m
17 K-in     [ja(h)a ha
18 P-in1    [probier mal.
```

P-in1 bedroht vehement das negative und positive „face“ der Kandidatin, indem sie diese, bevor sie ihr überhaupt die Chance gibt zu antworten, in hohem Maße maßregelt, im voraus zurechtweist, ihr Vorschriften macht und ihr ein potentiell unhöfliches Agieren unterstellt. Dabei paraphrasiert sie das Gebot der Höflichkeit, zuletzt in Zeile 14 in einem durch seine dichte Akzentuierung beinahe soldatisch anmutenden Stakkato-Stil. Den produzierten Gesichtsangriff versucht sie nicht nennenswert durch zu minimieren. Aus diesem Grund springt P-in2 für die Kandidatin „in die Bresche“ und kommentiert den übertriebenen Aufruf zur Freundlichkeit durch ein Lachen mit geschlossenen Lippen („h)m[ (h)m(h)m(h)m (h)m“). Dadurch leistet sie eine Form der strategischen Höflichkeit, wie sie eigentlich von der Produzentin des „face-threatening acts“ gefordert wäre.

Man wird auch Gefühle für das Image der anderen entwickeln, und obwohl diese Gefühle sich in ihrer Stärke und Richtung von denen, die man für sein eigenes Image aufbringt, unterscheiden können, konstituieren sie doch ein Engagement an das Image der anderen, das genauso unmittelbar und spontan ist wie das Engagement für das eigene. (Goffman 1994:11)

Das Lachen als „protektive[s] Manöver“ (Goffman 1994:22) wirkt spannungsabbauend und harmonisierend, indem es eine Brücke schlägt zwischen den bedrohlichen Worten von P-in1 und der eingeschüchterten Reaktion (Indikator dafür ist die sehr leise Sprechweise) der Kandidatin. „Ist jemand zu schwach, sein Image selbst zu wahren, dann sind die anderen verständlicherweise besonders verpflichtet, ihn zu beschützen.“ (Goffman 1994:34)

Durch das lachende „In-die-Bresche-Springen“ geht P-in2 zugleich das Risiko ein, das Gesicht von P-in1 zu bedrohen. Diese Gefahr minimiert sie durch die konkrete Realisation des Lachens (mit geschlossenen Lippen, dadurch zurückhaltend) und durch das Ausbleiben einer dem Lachen beigefügten verbalen Äußerung. So bleibt die Funktion des Lachens in der Schwebelage, birgt die Möglichkeit des Rückzugs gegenüber der Erstprüferin. Durch die aufgerufene spaßige Modalität aber offeriert es der Kandidatin eine Möglichkeit der Gesichtswahrung, die diese durch ihr überlappendes respondierendes Lachen („[ ja(h)a ha“) dankend annimmt.

Im folgenden Transkriptausschnitt stellt sich der Prüfer durch sein „in-die-Bresche-springendes“ Lachen zunächst eindeutiger gegen die Prüferin:

## Fall 2:

### OSTDEUTSCHLAND

38 K-in [ich denke dass äh dass diese fote in (.) WEST (.)  
<<p> von deutschland ist,=>  
39 <<pp, all> =diese foto> he [ostd(h)entschl(h)and?  
40 P-inl [ost deutsch  
41 P2 [?hm  
42 P-inl och nei:n;  
43 P2 <<f> hahah[a>  
44 K-in [hehehe  
45 P2 **naja kann sein;**  
46 **halle (-) west-**  
47 **äh halle in ost-**  
48 K-in hm  
49 P-inl wenn man in ESsen hier zum nachtigallenweg hoch  
fährt;  
50 P2 [ja  
51 P-inl [da gibt es auch [diese [(-) siedlung(en);  
52 K-in [h=hm  
53 P2 [ja  
54 <<dim> [sperlichs[traße>  
55 P-inl <<pp> [ne,  
56 [ja  
57 P2 wieviel EINwohner hat astana?

Die Kandidatin vergleicht zwei Fotos und ordnet dabei ein Bild Westdeutschland zu, das andere siedelt sie in Ostdeutschland an. Mittels steigender Intonation, stark verminderter Lautstärke, erhöhter Sprechgeschwindigkeit und Kicherpartikeln kontextualisiert sie Unsicherheit ob der Richtigkeit ihrer Äußerung. Sie betreibt hier also lachenden Selbstschutz. Die Prüferin widerspricht der Annahme der Kandidatin, minimiert dabei die potentielle Gesichtsbedrohung durch positive Höflichkeitsstrategien, indem sie hrem Einspruch ein „och“ voranstellt und das Nein selbst gedehnt („nei:n“) und damit weniger hart ausführt. Dennoch birgt die Situation dissensbedingtes Krisenpotential.

Das darauf folgende laute Lachen des Prüfers könnte leicht zu der Interpretation führen, dass auch er die Äußerung der Kandidatin als falsch empfindet. Für eine Deutung, die sich allein darauf beschränkt, setzt sein Lachen allerdings zu spät ein, um als affektive Reaktion auf die vielleicht abwegige und damit witzige Einschätzung der Kandidatin verstanden zu werden. Wichtig hingegen ist die Beobachtung, dass es unmittelbar auf den Widerspruch der Prüferin folgt. Sein Lachen bestätigt die, durch die Äußerung der Prüferin nicht affirmativ behandelte, unernte Modulation, welche die Kandidatin initiiert hat. Die beschriebenen „politeness strategies“ der Prüferin markiert der Prüfer durch sein Lachen als

unzureichend und will der Situation die Schärfe und den Ernst nehmen zum Schutz des Gesichts der Kandidatin. Auch in diesem Beispiel beantwortet die Geprüfte das schützende laute Loslachen des Prüfers durch ein dankbares Lachen und betont somit, dass auch sie ihre Äußerung nicht ganz ernst gemeint hat.

Der Prüfer springt daraufhin zusätzlich verbal für die Kandidatin „in die Bresche“ und räumt ein, dass ihre Äußerung nicht unbedingt falsch sein muss: „naja kann sein; halle (-) west- äh halle in ost-“. Er ist bemüht, in dem Gespräch Übereinstimmung herzustellen und leistet durch den sprachlichen Aufwand einen wichtigen Beitrag zur Arbeit an der Beziehung, welche er trotz möglicher inhaltlicher Differenzen positiv zu gestalten versucht.<sup>38</sup> Das einleitende „naja“ ist als Höflichkeitsstrategie gegenüber P-in1 zu verstehen, da seine protektive Unterstützung gleichzeitig ein Widersprechen beinhaltet und damit das „face“ der Prüferin angreift. Die Prüfer-Äußerung ist dadurch, verstärkt durch den Versprecher, als ambig zu werten. P-in1 beharrt auf ihrer Meinung („wenn man in Essen hier zum nachtigallenweg hoch fährt; [da gibt es auch [diese [(-) siedlung(en);“). Um die Einheit mit seiner Kollegin nicht durch weitere „face-threatening acts“ einer Bedrohung oder gar einer (punktuellen) Zerstörung auszusetzen, stimmt er ihr zunächst durch ein positives Hörsignal („[ja“) und schließlich explizit zu: „ja <<dim> [sperlichs[traße“, wodurch der Einsatz für die Kandidatin zwangsweise an Reichweite verliert.<sup>39</sup> Nach einer überlappenden Ratifikation durch P-in1 („<<pp> [ne, [ja“) wechselt der Prüfer nun vehement das Thema („wieviel EINwohner hat astana?“), um den für ihn „uncomfortable moment“, welcher in der sich widersprechenden Verantwortung für die Gesichter seiner beiden Interaktionspartnerinnen begründet liegt, auf Kosten der Kohärenz möglichst rasch zu beenden.

---

<sup>38</sup> Kienzle (1996:169f): „Brown und Levinson argumentieren, dass mit der Identifizierung und Beschreibung von strategischen Prinzipien des Sprachgebrauchs zugleich auch die Prinzipien sozialer Beziehungen beschrieben und identifiziert werden.“

<sup>39</sup> Interessant hierzu Nolda (1990:50): „Die Herstellung von situationsadäquaten Beziehungen muss von den Beteiligten im wechselseitigen Austausch selbst geleistet werden. Bemerkenswert ist, dass diese Prozesse sich zwischen allen Beteiligten abspielen, so dass die Auffassung einer starren Gegenüberstellung von zwei Parteien – Prüfer auf der einen Seite, Kandidat auf der anderen – durch das Material nicht bestätigt werden kann.“

### 5.3. Gesichtsbedrohendes Lachen

Wesentlich seltener als gesichtsschonendes Lachen, aber doch so oft, dass es nicht als Ausnahme zu werten ist, tritt in den Daten ein Lachen auf, welches das Gesicht des Gegenübers bedroht. Damit ist nicht eine paraverbale Aktivität gemeint, die mit einem „face-threatening act“ einhergeht und diesen womöglich minimiert. Im Gegenteil, es geht um ein Lachen, das – gegebenenfalls durch andere Handlungen abgeschwächt – seinerseits die Gesichtsbedrohung statuiert. Auffällig ist, dass Kandidat(inn)en in den aufgenommenen Gesprächen niemals durch Lachen das Gesicht von Prüfenden angreifen. Der Grund hierfür könnte darin liegen, dass ein so eingesetztes Lachen häufig ausgesprochen aggressiv ist und nicht selten Züge von Auslachen trägt. Es ist nachvollziehbar, dass Prüflinge eine solche Konfrontation, die sich negativ auf Gesprächsatmosphäre und Bewertung auswirkt, vermeiden.

#### 5.3.1. „ich bin wieder die (.) böse Nachbarin“ – gesichtsbedrohendes (Aus-) Lachen in Rollenspielen

Mündliche Sprachprüfungen haben das übergeordnete Ziel, Kandidat(inn)en zum Sprechen zu bringen; so auch die innerhalb der Prüfungsgespräche angelegten Rollenspiele. Sie verfolgen, so lässt sich empirisch zeigen, die Strategie, die Prüflinge mittels instrumentalisierter Gesichtsbedrohung herauszufordern, zu provozieren, so dass diese in einen kommunikativen Rechtfertigungszwang geraten und versuchen, ihr bedrohtes Gesicht zu schützen.<sup>40</sup>

#### Fall 1:

```
ZWEI SCHEIBEN BROT
01 P-in1 ach sie wollen was von MEInem brot haben.
02 K ja
03 P-in1 ja ich kann mal NACHschaun.
04 (0,75)
05 ja GUT ich kann ihnen zwei SCHEIben geben.
06 (0,75)
07 K nur zwei.
08 P-in2 mh= <<f> [hahahahahahahahahahaha>
```

---

<sup>40</sup> Meines Erachtens ist die Taktik der Herausforderung zur Rechtfertigung wenig förderlich für das Gesprächsklima eines Prüfungsgesprächs, da sie die Prüflinge ständig von einer gesichtsbedrohenden Situation in die nächste befördert. Davon abgesehen wird auch das Ziel, auf diese Art ein Gespräch zu initiieren, in einer nicht geringen Anzahl der Fälle verfehlt; vielmehr hat die Strategie eine einschüchternde und damit gesprächshemmende Wirkung. Oder um mit Goffman (1994:17) zu sprechen: „Normalerweise ist die Aufrechterhaltung des Images eine Bedingung für Interaktion, nicht ihr Ziel.“

09 P-in1 <<f> [hahahahahahaha>  
10 <<ff> ja mein mann und ich müssen ja !AUCH! noch was  
essen;>  
11 [( ) hehehehe  
12 [das ist (richtiger;)  
13 K [haben sie- (-)  
14 [haben sie  
möglich?KEIT (1,0) eine SCHEIbe [(.) für`  
15 P-in1 [nein=nein=na sach  
das nicht;  
16 haben sie möglichkeit;  
17 das sacht man nich.

In ZWEI SCHEIBEN BROT zögert die Prüferin ihren positiven Bescheid, dem Kandidaten alias dem Nachbarn, Brot zu geben, hinaus und wiederholt stattdessen dessen Bitte in konfrontativer Manier („ach sie wollen was von MEInem brot haben.“)<sup>41</sup> Als sie ihm schließlich zwei Scheiben Brot anbietet, reagiert der Kandidat in einer Art und Weise, die sowohl sein eigenes als auch das Gesicht der Prüferin bedroht („nur zwei.“). Ein, wenn auch widerwillig gegebenes, „Geschenk“ („ja GUT ich kann ihnen zwei SCHEIben geben.“) präferiert als Antwort einen Ausdruck des Dankes, so dass seine Antwort als unverschämt zu werten ist, zumal sie auch nicht deutlich, abgesehen von der vorangehenden Pause von 0,75 Sekunden, als dispräferiert markiert ist. Vielmehr passt sich der Kandidat dem vorgelegten konfrontativen Stil der Prüferin an.

Dass diese Art der Symmetrie nicht gewünscht ist, zeigen die Prüferinnen einvernehmlich durch ihr lautes Lachen an, welches ich, nach Groth (1992:42), als „Normverstoß-Lachen“<sup>42</sup> bezeichnen möchte. Groth (1992:42) kennzeichnet solche Lacher als „doppelt wirksam: sie zeigen Normverstöße an und sanktionieren sie negativ, gleichzeitig bestätigen sie aber auch die geltende Norm, haben also normschaffende Wirkung.“<sup>43</sup> Damit sanktionieren sie die anmaßende Äußerung des Kandidaten, stellen die Nicht-Erfüllung konditioneller Relevanzen<sup>44</sup> heraus und aktualisieren gleichzeitig eine asymmetrische Beziehungsebene. Sie geben die

---

<sup>41</sup> Dem präsentierten Transkriptausschnitt ZWEI SCHEIBEN BROT geht eine Gesprächspassage voran, in der der Kandidat die Prüferin bittet, für ihn aus Krankheitsgründen Brot einzukaufen, und diese seine Bitte ablehnt.

<sup>42</sup> Dieses „Mittel der Belehrung“ (Groth 1989:131) charakterisiert die Autorin als „typisch männlich“.

<sup>43</sup> Hierzu auch Coser (1996:107): „Normbrüche werden durch Witz und Lachen oft überdramatisiert, und damit wird gleichzeitig die Norm bestätigt.“

<sup>44</sup> Vgl. Schegloff (1968): Erste Teile von Paarsequenzen lösen Erwartungen an zweite Teile aus. Bspw. macht eine Frage eine Antwort „konditionell relevant“.

Kandidaten-Äußerung der Lächerlichkeit preis und bedrohen damit in erheblichem Maße dessen Gesicht, ohne die Gefahr durch die Verwendung einer Höflichkeitsstrategie zu minimieren. Allem Anschein nach ist das auch gar nicht ihr Anliegen, bietet doch das Lachen als „face-threatening act“ der Prüferin die Möglichkeit, ihr eigenes negatives Face, das durch den Kandidaten der Bedrohung ausgesetzt ist, zu bewahren und im gleichen Zuge, den Kandidaten für die von ihm initiierte gesichtsbedrohende Aktivität zu „bestrafen“. Dadurch demonstriert sie ihr Vorrecht auf Konfrontation, mindestens in diesem Part des Prüfungsgesprächs, welches P-in2 ratifiziert, und untermauert und stärkt somit ihre Position.

In folgender, hier zwecks Verdeutlichung einzuschiebender Sequenz, vergegenwärtigen sich die Prüferinnen ihr Vorgehen, mittels systematischer Gesichtsbedrohung Rechtfertigungsäußerungen durch die Kandidat(inn)en zu provozieren. Die Prüferin entschuldigt sich für ihr gesichtsgefährdendes Verhalten, impliziert aber im selben Augenblick, dass diese Konfrontation beizubehaltender Bestandteil der Rollenspiele ist. Die Entschuldigung kann – mit Goffman gesprochen – als eine Form der Wertschätzung durch „Ehrerbietung“ (Goffman 1994:64) in Form von Rollendistanz bezeichnet werden. Eine Distanzierung erfolgt hier allerdings nur von der Rolle der „Nachbarin“, welche sowieso nur eine oberflächlich-aufgesetzte ist. Die Rolle der Prüferin als Statushöhere in dem Gespräch hingegen behält sie bei, ja bestätigt sie durch ihre Entschuldigung verbunden mit dem Recht der Gesprächssteuerung. Der Ausschnitt beendet ein konfrontatives Rollenspiel und kündigt zugleich ein neues dieser Art an:

BÖSE NACHBARIN

52 P-in2 ich wünsche dir eine nettere nach[bari(h)n=<<f>hehehehe  
hehehehe

53 P-in1 [ <<f>hehehehehehehehehe ]

54 ( (h) (h) (h) )

55 okay-

56 <<f> ?NOCHmal;>

57 <<all> es tut mir leid.

58 aber> (.) wir machen nochmal so ne situation so  
ähnlich.

59 ja?

60 K-in ja

61 P-in1 ich bin wieder die (.) böse nachbarin,

Die bisherigen Überlegungen machen deutlich, „dass kontroverse Prüfungspassagen in besonderem Ausmaß an die Notwendigkeit der freiwilligen ‚Selbsterwerfung‘

der Kandidat(inn)en geknüpft und darüber hinaus mit erheblichen (interaktionellen) Mehrbelastungen verbunden sind.“ (Meer 1998:95)

Der Kandidat in ZWEI SCHEIBEN BROT hat diese Notwendigkeit insofern erfasst als er durch seine Reaktion auf das Prüferinnen-Lachen zeigt, dass er die Unangemessenheit seiner Äußerung erkannt hat und die Interpretation der Prüferinnen teilt. Er versucht der Bedrohung des eigenen Gesichts wie der des Gesichts der Prüferin, die durch seine „nur zwei.“-Äußerung stattgefunden hat, entgegen zu wirken. Dies impliziert den Wunsch, „zu einem Zeitpunkt magisch zurückzukehren, wo es möglich gewesen wäre, das Image durch Vermeidung [...] zu wahren.“ (Goffman 1994:21).

Goffman (1994:25) nennt solch eine Handlungssequenz, „die durch eine anerkannte Bedrohung des Images in Bewegung gesetzt wird und mit der Wiederherstellung des rituellen Gleichgewichts endet“ „Ausgleichshandlung“. Dass dieses wie auch immer geartete Gleichgewicht nicht gleichzusetzen ist mit Symmetrie zeigt der vorgestellte Ausschnitt deutlich.<sup>45</sup>

Der Kandidat setzt also an, um die verletzende Handlung neu zu definieren, indem er nun lediglich eine Scheibe Brot verlangt. Der Ausschnitt endet folgendermaßen, wobei auch hier auffällig ist, dass die Prüferin das Angebot des Kandidaten „auszugleichen“ erst nach erneuter Konfrontation annimmt:

ZWEI SCHEIBEN BROT (FORTSETZUNG)  
22 K [geben sie mir bitte [(-) eine SCHEIbe brot;  
23 P-inl [ja:,  
24 nur EIne scheibe;  
25 K [(äh:)  
26 P-inl [wollen sie also KEIne zwei me;  
27 K NEIN (.) nur eine scheibe.=  
28 P-inl =nur eine=  
29 =warum jetzt nur EIne?  
30 K ICH habe zuhause (-) ein bisschen zu:cker;  
31 P-inl [h=hm  
32 K [ein bisschen (0,5) BOHnen;  
33 ein bisschen karTO::ffeln;  
34 P-inl h=[hm  
35 K [und ich (.) brauche noch eine scheibe brot.  
36 P-inl ?ja also bitte dann bekommen sie EIne [scheibe;  
37 K <<all> [vielen dank>  
38 P-inl hehehe

---

<sup>45</sup> Meer (1998:75) kritisiert den Ausdruck „Ausgleichshandlung“ insofern als sie feststellt, dass weniger ein Ausgleich denn eine „Mehrleistung“ erfolgt: „Vielmehr steht zu vermuten, dass durch derartige Ergänzungen das Ungleichgewicht zwischen den Beteiligten verstärkt wird.“

*Fall 2:*

Das zweite Beispiel für ein gesichtsbedrohendes Prüferinnen-Lachen innerhalb eines Rollenspiels veranschaulicht besonders eindringlich die interkulturelle Problematik in der Interaktion zwischen Lernenden und Muttersprachler(inne)n. Der Gesprächsausschnitt BROT entstammt einer Szene, in dem der Kandidat seine Nachbarin bitten soll, ihm ein Brot zu kaufen, da er zu krank sei, um selbst einkaufen zu gehen. Der Kandidat hat bereits erwähnt, dass er nicht wohl auf sei, wenn folgende Episode einsetzt:

```
BROT
49 P-in1 <<f> was ?FEHLT ihnen denn;>
50      (0,75)
51 K    .hh
52      mh:
53      ich hab kein- (0,5)
54      kein brot=he
55 P-in1 <<ff> haha[hahahahahahahahahahahahaha>
56 P-in2      [<<ff> hahahahahahahahahahaha>
57      deswe(h)gen muss man [kra(h)nk sein;
58 P-in1      [also (.) meine-
59      [unglaublich hehe
60 P-in2 [hahahahahahahahaha
61 P-in1 <<ff> meine frage war ja (äh) wegen der KRANKheit;>
62 K    ah
63 P-in1 <<f> wenn jemand krank ist sagt der doktor och was
        fehlt ihnen denn?>
64 K    hm
65 P-in1 äh mit dem sinn, (.)
66      welche krankheit hast du;
67      was ist das problem;
68      verstehste,
```

Es liegt eine Schwierigkeit in der Aushandlung von Bedeutung vor, deren Ursache nicht primär auf lernersprachliche Defizite im Rezeptionsbereich zurückgeführt werden kann, sondern in erster Linie divergierendes kulturelles Hintergrundwissen betreffen. Durch „<<f> was ?FEHLT ihnen denn;>“ wird, für eine(n) Muttersprachler(in) ohne weiteres verständlich, der Rahmen „Krankheit“ (im weitesten Sinne auch die kommunikative Gattung „Arzt-Patienten-Gespräch“) aufgerufen.

Rahmen oder „frames“<sup>46</sup> sind Repräsentationen typisierter Wissensbestände, die, sofern sie von den Gesprächsteilnehmer(inne)n geteilt werden, Verständnis ermöglichen. Günthner (1996) hat das Rahmen-Konzept auf die Analyse interkultureller Kommunikationssituationen angewendet:

Hinsichtlich interkultureller Begegnungen wissen die Teilnehmer zwar (aufgrund früherer Erfahrungen oder durch passives Wissen), dass Angehörige anderer Kulturen einen teilweise anderen Wissensstand haben, manche Sachverhalte anders einschätzen und u.U. über defizitäre Sprachkenntnisse verfügen; dennoch wenden sie zunächst meist das Prinzip der Reziprozität [der Perspektiven] an. Diese Unterstellungen der Reziprozität können in interkulturellen Gesprächen jedoch als Fehleinschätzung relevant werden und zu interkulturellen Missverständnissen führen. Günthner (1993:115)

Der Kandidat nimmt die ihm unbekannt, im Deutschen verfestigte Formel wortwörtlich und produziert die für uns unpassende Antwort: „.hh mh: ich hab kein- kein brot=he“. Dabei widerspricht er, ohne es zu wissen, den soziokulturell geprägten Erwartungsstrukturen der Prüferinnen.

Das sehr laute Loslachen der Prüferinnen ist als Reaktion anzusehen auf die ungewollt witzige, weil inkongruente<sup>47</sup> Antwort des Kandidaten. Der Kandidat befindet sich hier in einer Position extremer Benachteiligung, weil er, im Gegensatz zu den Prüferinnen, den Grund für das Lachen nicht abschätzen kann. Das Lachen aktualisiert somit das asymmetrische Beziehungsgefüge und bedroht, ja verlacht, das positive Gesicht des Kandidaten in hohem Maße.

Während P-in1 in Zeile 10 ansetzen will, die Ursache des Lachens für den Kandidaten transparent zu machen und so sein angegriffenes Gesicht zu wahren,

---

<sup>46</sup> Das Konzept des Rahmens wurde von Bateson (dt. 1972/hier in der Ausg. von 1981) entwickelt und von Goffman (1974/hier in der Ausg. von 1980) weiterverfolgt. Der Rahmen-Begriff wird in der Forschung teilweise deckungsgleich zum Begriff der kommunikativen Gattung verwendet. In der Tat bestehen Überlappungen zwischen diesen beiden Konzepten. „frames“ sind weiter zu fassen als Gattungen, da bspw. auch ein bestimmtes Register (formell vs. informell) als Rahmung gemeint sein kann. Gleichzeitig ist der Rahmen-Begriff auch dem bereits erläuterten gumperzischen „contextualisation cue“ nicht vollkommen unähnlich, da „jede Mitteilung, die explizit oder implizit einen Rahmen definiert, [...] dem Empfänger ipso facto Anweisungen oder Hilfen [gibt] bei seinem Versuch, die Mitteilungen innerhalb des Rahmens zu verstehen.“ (Bateson 1981:255). Das Gattungskonzept wiederum geht wie Gumperz' Theorie der Kontextualisierung von einem reflexiven Kontextbegriff aus. Gattungen sind „ein objektiviertes Bindeglied zwischen subjektiven Wissensvorräten und gesellschaftlichen Strukturen“ (Günthner/Knoblach 1996:39).

<sup>47</sup> Vgl. Brock (1996:44): „Der Inkongruenztheorie zufolge entsteht Humor dadurch, dass bei Rezipient(innen) z.B. eines Witzes eine Erwartung über den weiteren Inhalt des Witzes erweckt wird, die dann durch Einführung eines inkongruenten Elements gebrochen wird.“ Siehe außerdem den Überblick über Inkongruenztheorien in Kotthoff (1996:10f).



**09 P-in2 [hehehehehe>**  
 09 P-in1 wollen sie mit MIR ?sprechen;>  
 10 K äh:  
 11 (-)  
 12 P-in1 <<f> ja> [( -)  
 13 K [<<f> ich hab eine bitte;>  
 14 P-in1 aha,

Der Kandidat grüßt mit „guten TAG, =<<pp> he>“, die Prüferin erwidert den Gruß mit Gegengruß: „?guten ?tag,“. Ihre leicht steigende Intonation zeigt, dass sie nun eine Begründung für das Kommen ihres „Nachbarn“ wünscht, dass sie sich, dem Spiel folgend, erstaunt gibt. Die Begrüßung des Kandidaten erfüllt die Funktion, das Gespräch in Gang zu bringen, die Prüferin unterstreicht diese Funktion bzw. schließt sich dieser Interpretation an, indem sie den präferierten Gegengruß äußert. Jetzt müsste die „turn-taking“-Organisation<sup>49</sup> dadurch in Gang gehalten werden, dass der Kandidat eine weitere Paarsequenz initiiert, in der er den Grund dafür nennt, weshalb er seine Nachbarin aufsucht. Nach „?guten ?tag,“ befindet sich also eine übergangsrelevante Stelle, die eindeutig danach verlangt, durch eine Äußerung des Kandidaten gefüllt zu werden. Stattdessen bleibt die konditionell relevante Folgeaktivität des Kandidaten aus, wodurch zunächst einmal nicht ersichtlich ist, ob der Kandidat um deren Präferenz weiß. Es entsteht eine „Redezugvakanz“<sup>50</sup> von 2,75 Sekunden.

Die Prüferin quittiert dieses Ausbleiben mit einem Lachen, welches einen Normverstoß anzeigt. Der Kandidat verstößt gegen die normative Erwartung, eine Äußerung zu produzieren. P-in1 lacht zunächst in normaler Lautstärke, wird dann lauter, als P-in2 ebenfalls laut lachend einsetzt. Die zweite Sprecherin folgt also der Einladung zum Mitlachen, was ein Mittel der Affiliation zwischen den Teilnehmenden ist. Groth (1992:44f) bezeichnet diese Form des Lachens als „Wir-Lachen“<sup>51</sup>:

---

<sup>49</sup> „turn-taking organisation“ meint den typischen Ablauf sprachlicher Interaktion, der sich in der sequentiellen Organisation, also der „spezifischen Verkopplung von Äußerungen zu einem genuinen Abfolgemuster“ (Bergmann 1988:KE3, 14) niederschlägt. Sacks/Schegloff/Jefferson (1978) haben in diesem Zusammenhang den Sprecherwechsel als System der Gesprächsorganisation untersucht, welcher sich durch eine Zug-um-Zug-Abfolge („turn-taking“) auszeichnet.

<sup>50</sup> „Dabei muss bedacht werden, dass die Wahrnehmung dieses Nicht-Ereignisses der Redezugvakanz selbst aus dem Funktionsprinzip der konditionellen Relevanz resultiert. Weil die konditionelle Wenn-Dann-Beziehung über den Abschluss des Wenn-Teils hinaus Gültigkeit behält, d.h. der Dann-Teil normativ erwartet wird, kann die Nicht-Ausführung des Dann-Teils als bemerkbares Fehlen, als Unterlassung, als ‚Ausbleiben‘ wahrgenommen werden.“ (Bergmann 1988:KE3, 22f)

<sup>51</sup> Das „Wir-Lachen“ ist nach Groth „typisch weiblich“.

Diese Zusammengehörigkeitsmarkierung (in-group-marker) führt zu einer Solidarisierung innerhalb der Gruppe und bewirkt gleichzeitig eine Distanz zwischen den einzelnen Mitgliedern. Das Wir-Lachen setzt eine gemeinsame Situationsdefinition voraus: es schafft ein Gefühl von Gemeinsamkeit und Übereinstimmung.

Diese positive Konnotation des „Wir-Lachens“ wird dadurch durchbrochen, dass P-in2, indem sie in das Lachen von P-in1 einfällt, den Normverstoß des Kandidaten als solchen bestätigt und sich gemeinsam mit ihrer Kollegin gegen den Prüfling solidarisiert. Es wird also nicht nur Gemeinsamkeit konstruiert, sondern auch Devianz markiert, was in Anwesenheit der sich abweichend verhaltenden Person für diese enorm gesichtsbedrohend ist.

Durch die Zustimmung von P-in2 unterstützt, ist P-in1 weiter ermuntert, die Abweichung offen zu legen, diesmal sogar in höherem Maße explizit durch die mit zahlreichen Lachpartikeln durchsetzte Frage „j(h)a wa(h)s I(h)s, wa(h)s I(h)s,“. Das Lachen der Prüferin sowie ihre Frage hat eine ausgeprägt aggressive Komponente, die eine stark provokative, gesichtsbedrohende Wirkung auf Seiten des Kandidaten erzielt. Gleichzeitig setzt sie diskursive Mittel ein, um ihre Äußerung als „nicht (ganz) ernst gemeint“ zu kontextualisieren: Das Rollenspiel erfährt eine Konterkarierung durch die bewusst überhöhende hyperbolische Fragestellung, die den Fiktionalitätsrahmen „Spiel im Spiel“ eröffnet. Kicherpartikel, prosodische Markierung und der Performanzcharakter der Frage unterstützen diese Deutung. Dieses kommunikative Muster<sup>52</sup> zeichnet sich also „durch eine Doppelstruktur aus verbaler Provokation (Vorwurf, Kritik etc.) und Spielmodalität“ (Günthner 1996:81) aus. Günthner (1996) definiert diese Aktivität als Frotzeln.<sup>53</sup> Das deviante, nicht den Erwartungen entsprechende Verhalten des Kandidaten als (anwesendes) Frotzelobjekt wird durch das Frotzelsubjekt (P-in1) dem Frotzelpublikum (P-in2) vorgeführt, welches in diesem Fall die verbale Performanz lachend honoriert. Bestärkt durch P-in2 expandiert die erste Prüferin nun die Frotzelaktivität: „wollen sie mit MIR ?sprechen; >“.

---

<sup>52</sup> Hierzu z.B. Luckmann (1986) und Günthner/Knoblach (1994).

<sup>53</sup> Die hier analysierte Aktivität entspricht nicht hundertprozentig dem Frotzeln nach Günthner, da nicht an geteilte Wissensbestände angeknüpft bzw. kein Beziehungsgedächtnis reaktiviert wird. Vielleicht ist es aber gerade die fehlende soziale Anbindung, die das Frotzeln, wie gezeigt wird, misslingen lässt. Der Mangel an voraussetzender Vertrautheit verhindert die Herstellung von sozialer Nähe, so dass die dem Frotzeln innewohnende Irritation außer Kontrolle gerät.

Der Kandidat befindet sich, so Günthner (1996:92), nun in einem Reaktionskonflikt. Einerseits besteht der Wunsch, sich für das kritisierte Verhalten zu rechtfertigen, andererseits möchte er nicht die Rolle des Spielverderbers einnehmen, was zur Folge hat, dass doppelbödige Reaktionen, die sich sowohl am Spiel als auch an der Attacke orientieren oder aber ein Mitlachen präferiert sind. Der Kandidat jedoch äußert eine, in Alltagsinteraktionen, dispräferierte Reaktion, indem er die Frotzelei in ernster Art und Weise beantwortet. Er nimmt die Kritik an und korrigiert sein Verhalten mit lauter Stimme: „[<<f> ich hab eine bitte;]>.“ Ein Frotzeln in mündlichen Sprachprüfungen kann eigentlich nur fehlschlagen, weil der Schmerz zwangsläufig den Scherz dominiert: Das reaktive Dilemma des Prüflings ist nämlich um Längen größer als beim Frotzeln in Alltagsgesprächen, da die Präferenzstruktur weniger durchschaubar und damit verunsichernd ist. Es ist für ihn nicht eindeutig, ob sich eine spaßige oder ambige Reaktion mit dem Ernst der Prüfung verträgt. Der Kandidat entscheidet sich für die sachliche Variante, die ihn vielleicht humorlos aber zumindest nicht anmaßend, unverschämt oder unangebracht witzig erscheinen lässt. Hinzu kommt, dass lernersprachlich bedingte Einschränkungen die Reaktionspalette deutlich verringern.

Die erhöhte Lautstärke kontextualisiert das Wissen um die Präferenz des In-Gang-Haltens der „turn-taking“-Organisation, welches sein anfängliches Schweigen zunächst nicht signalisiert hat. Durch seine ernste Reaktion verweist der Kandidat auf den Kontext Prüfungsgespräch, gleichzeitig produziert er das hierarchische Gefälle selbst, indem er Kritik und Provokation widerstandslos annimmt und sich den Erwartungen beugt.<sup>54</sup>

Was das Frotzeln in diesem Gesprächsausschnitt besonders konfliktrichtig, gesichtsbedrohend und brisant macht, liegt in der Tatsache begründet, dass die gewählte Spielmodalität nicht einen wirklichen Wechsel des Interaktionsrahmens bedeutet, durch die die Äußerung einen spielerischen Charakter erhalte. Das „Spiel“ entspricht vielmehr einer Beibehaltung des Rahmens „Rollenspiel“. Ein ernst zu nehmenden Part des Prüfungsgesprächs erfährt also eine Übersteigerung, der durch die Reaktion des Forzelobjekts nicht vollständig kippt. Der Kandidat unterscheidet

---

<sup>54</sup> Vgl. zur Reflexivität von Kontexteinfluss und Kontextproduktion durch die Interagierenden Kapitel 6.

nicht zwischen der Interaktionsmodalität „Rollenspiel“ und „Spiel“, sondern führt das Rollenspiel unbeirrt fort und bestätigt damit den Ernst des Spiels als Prüfungsteil.

### 5.3.2. *Gesichtsbedrohung durch Nicht-Lachen*

Wie eingangs erwähnt, verzeichnet das Korpus kein Lachen von Kandidat(inn)en, welches das Gesicht der Prüfenden angreift. Nicht selten kommt es aber vor, dass ein (gesichtsbedrohendes) Lachen von Prüfer(inn)en gegenüber Prüflingen unbeantwortet bleibt. Es soll gezeigt werden, wie durch die Nicht-Akzeptanz der Einladung zum Mitlachen, der eigentlich die Kandidatin (be-) treffende „face“-Angriff gespiegelt oder zurückgeworfen wird auf die Produzentin des Lachens und nun ihr Gesicht bedroht:

#### POLITIKER-FEHLER

23 P-in [waRUM sind die plötzlich von osten nach westen[  
gekommen,  
24 K-in [( )  
25 K-in [äh  
(0,5)  
so-  
26 (2,75)  
27 sie hatten darauf gewartet?  
28 und es w` äh:m (0,75)  
29 das war ein FEHler von einem politiker?  
30 P-in **j(h)a(h)a [wahrscha`**  
31 K-in **[der dann auf einmal gesagt so:- (0,5)**  
32 **man kann (0,75) zu (.) westen gehen;**  
33 **und die leute (0,5) haben alle so-**  
34 **(1,0)**  
35 [( `)  
36 P-in [**<<f> also FEHler war nicht dass er gesagt hat> (.)**  
man kann jetzt rüber;  
37 des war natürlich gut;  
38 ne,

In Zeile 30 bedroht die Prüferin durch ihre in eine ironische Äußerung gekleidete Kritik das positive Gesicht der Kandidatin. Hätte die Prüferin das „Ja“ ohne es mit Lachen zu unterlegen ausgesprochen, wäre es als Ratifizierung der Antwort der Kandidatin zu verstehen. Durch die Lachpartikel aber wird ein anderer Kontext aufgerufen, ein ironischer. Es wird etwas anders gesagt als es gemeint ist; das Lachen verrät diesen anderen Sinn. „Durch die Grundstruktur des ‚anders sagen als meinen‘ rückt Ironie immer gerade den nicht-gemeinten Standpunkt in den Mittelpunkt, drückt aber zugleich auch seine negative Bewertung aus.“ (Hartung 1996:117) Gestützt wird diese Interpretation durch das abgebrochene

„wahrscha“ – „ja wahrscheinlich“ erhält lachend intoniert eine gegenteilige Bedeutung, im Sinne von „du erzählst Blödsinn“. Ironie fungiert hier als Höflichkeitsstrategie, indem eine negative Beurteilung nicht direkt geäußert wird.<sup>55</sup> Dass es sich bei dem Einwurf der Prüferin um eine Unterbrechung der Antwort der Kandidatin handelt und nicht um eine Redezugübernahme an einer übergangsrelevanten Stelle, zeigt einerseits die steigende Intonation innerhalb der vorangehenden Äußerung der Kandidatin („das war ein FEHler von einem politiker?“), die weniger auf fragende Unsicherheit als darauf verweist, den Redebeitrag fortführen zu wollen. Andererseits bildet ihre den gesichtsbedrohenden Akt überlappende Reaktion („[der dann auf einmal gesagt so:-“) einen Indikator für diese These. Sie ignoriert die Gesichtsbedrohung, das Lachen, die Kritik und somit auch das Prinzip der lokalen Kohärenz, indem sie nicht an ihre Vorrednerin anknüpft, sondern an ihre eigene Äußerung. Weder gesteht sie ihren inhaltlichen Fehler ein noch versucht sie sich zu verteidigen oder zu rechtfertigen, sie fährt fort als hätte der „face-threatening act“ nicht stattgefunden. Die Interpretation ihrer Handlung als „Selbstkohärenz“<sup>56</sup> wird auf grammatischer Ebene durch die Einleitung durch ein Relativpronomen untermauert, welches an den eigenen begonnenen „Hauptsatz“ anknüpft.

Die Frage, weshalb die Kandidatin nicht mit einem Lachen auf die lachend geäußerte Unterbrechung der Prüferin antwortet, sondern sich bemüht, schnell weiterzureden, lässt sich folgendermaßen beantworten: Antwortet eine Rezipientin auf ein Initiaillachen durch respondierendes Mitlachen, so bedeutet dies, dass sie sich der Interpretation der Situation durch die Sprecherin anschließt. Die Kandidatin nimmt also die Kritik an ihrer Antwort nicht an und, indem sie sie übergeht und so darauf beharrt, dass das, was sie gesagt hat, richtig ist. Die produzierte Äußerung der Prüferin präferiert ein Mitlachen oder zumindest überhaupt ein wahrnehmbares Reagieren. „Durch den Einsatz von Lachpartikeln kann die Sprecherin lachrelevante

---

<sup>55</sup> Bereits hier wird deutlich, dass Ironie *nicht entweder* höflich und konfliktmindernd ist *oder* spannungsverschärfend wirkt, sondern – in unterschiedlichen Ausprägungen – beide Komponenten beinhaltet. Vgl. hierzu Kotthoff (2002:447): „Sowohl die Generalaussage, Ironie sei aggressiv, als auch die, sie sei höflich, halte ich für unbegründet. Vor allem klären diese Behauptungen nicht, welche Leistungen Ironie primär kennzeichnen. Höflichkeit und Aggression kann man schließlich auch mit anderen Mitteln kennzeichnen.“ Ausführlicher zur Ironie von Prüfenden in Kapitel 7.2..

Stellen besonders deutlich ankündigen.“ (Müller 1983:309)<sup>57</sup> Dadurch dass die Kandidatin das Lachangebot und die positive Höflichkeitsstrategie der Prüferin nicht akzeptiert, bedroht sie nun ihrerseits das „positive face“ der Prüfenden. Kienzle (1996:170) vergleicht dieses Verhalten bildlich mit einer zum Gruß ausgestreckten Hand, die nicht ergriffen wird. Durch die Annahme des ihr offerierten informellen Angebots und der damit verbundenen Selbsterniedrigungsstrategie, einen Fehler einzugestehen, hätte die Kandidatin ihr eigenes „face“ in Gefahr gebracht. Sie wägt also den Angriff ihres Gesichts gegen den ihres Gegenübers ab und entscheidet sich für den (temporären) Selbstschutz auf Kosten der Bewahrung des Gesichts der Prüferin und der Höflichkeit.

Die Prüferin realisiert, dass ihre „positive politeness strategie“ nicht gefruchtet hat und leitet daraufhin in erhöhter Lautstärke eine Reparatursequenz ein, in der sie, zugunsten der Übermittlung des Inhalts, der Korrektur, das „face“ der Kandidatin nun weniger zurückhaltend bedroht.

---

<sup>56</sup> Vgl. Deppermann (2001:65).

<sup>57</sup> Weiter konstatiert Müller für seine Daten (Small-Talk-Interaktionen), dass Lachpartikel von den Beteiligten immer mit Lachen beantwortet werden.

## 6. Lachen und Institution

Seit gut 20 Jahren wächst das Forschungsfeld rund um die Analyse institutioneller Interaktionen stetig an und zeigt sich mittlerweile alles andere als einheitlich. Die Ursache für diese Heterogenität liegt in der Tatsache begründet, dass das Feld der Kommunikation unter institutionellen Bedingungen aus unterschiedlichen theoretischen Blickwinkeln und mit verschiedenen Methoden erschlossen wird. Bildlich gesprochen wird das Pferd von unterschiedlichen Seiten aufgezäumt, wobei sich die Formen der Herangehensweise zwischen zwei einander gegenüberliegenden Polen bewegen. Stark vereinfacht dargestellt schöpft die eine Richtung ihre Erkenntnisse aus der Annahme, dass Interagierende im Gespräch institutionellen Kontext konstruieren und dieser für die/den Analytiker(in) dann aus der Interaktion ablesbar ist. Die entgegengesetzte Richtung geht von der Institution aus, innerhalb der die Kommunikation stattfindet, und erklärt den gegebenen institutionellen Kontext als maßgeblich für das Interaktionsverhalten.

### 6.1. Theoretische Vorbemerkungen

#### 6.1.1. Methodendiskussion

Der zuerst skizzierte Ansatz folgt dem Plädoyer der **ethnomethodologischen Konversationsanalyse**, welche die Wirklichkeit, wie bereits erwähnt, als „Vollzugswirklichkeit“ begreift, die nicht unabhängig von den sozialen Handlungen, aus denen sie hervorgeht existiert. (Bergmann 1988:KE 1, 52) Die Konversationsanalyse geht von einem reflexiven Kontextbegriff aus:

Für die Konversationsanalyse sind Äußerungen in institutionellen Kontexten einerseits in Form und Gestalt von dem Kontext, in dem sie auftreten, bestimmt, andererseits realisiert und reproduziert sich natürlich der 'Kontext' durch sie. (Bergmann 1988:KE 3, 55)

Dass Äußerungen durch den Kontext, in dem sie realisiert sind, determiniert werden, könnte zu der Annahme verleiten, dass hier beide Seiten – die beobachtbare Interaktion und die institutionellen Gegebenheiten – ausreichend

Beachtung fänden. Es ist jedoch keine Wechselwirkung zwischen zwei Entitäten gemeint, sondern dadurch, dass Äußerungen wiederum Kontext herstellen, kommt es erst gar nicht zu einer Trennung, die wechselseitig wirksam werden könnte.<sup>58</sup>

Bergmann (1988:KE 3, 53) bestätigt diese Identität von Kontext und Einzelaktivität durch die Feststellung, dass sich alle konversationsanalytischen Studien „negativ dadurch charakterisieren, dass in ihnen der institutionelle Kontext einerseits und das sprachliche Material andererseits nicht als zwei getrennte Phänomenbereiche behandelt werden.“ Handlungskontexte gelten der Ethnomethodologie nach als selbstexplikativ. (Bergmann 1988:KE 1, 47)

Konversationsanalytiker sprechen sich analog dazu konsequent dagegen aus, Mikrophenomene der Diskursorganisation durch Makroerscheinungen, wie Kultur oder Institution, zu ergänzen:

Efforts to relate levels of analysis via macro-relevant attributes of the participants in micro-level processes threaten underdevelopment of a full technical exploration of the micro-level processes. (Schegloff 1987:229)

Kritik an der Konversationsanalyse kann einzelne Punkte betreffen, die sich aus der Ausschließlichkeit des Vorgehens ergeben, wie bspw. das Ignorieren des in den Interaktionsprozess einfließende Vorwissen des Analytikers und seiner kulturspezifischen Konventionen<sup>59</sup>, kann aber auch die Basis der Forschungsrichtung als Ganze in Frage stellen<sup>60</sup>:

Indem [...] der Ursprung der Bedeutungskonstitution in autonom handelnde Subjekte verlegt wird, stellt sich die für mich entscheidende Frage nach dem Verhältnis zwischen institutionellen Bedingungen und (subjektivem) Handeln gar nicht. (Meer 1998:12)

Das der Konversationsanalyse diametral gegenüberstehende Vorgehen, welches nämlich das „kommunikative Verhalten von Prüfer(inn)en und Kandidat(inn)en [...] in einer Ursache-Folge-Relation zu (vorher ermittelbaren) institutionellen Determinanten“ (Meer 1998:9) versteht, ist weniger einfach auf einen methodologischen Nenner zu bringen. Gemeint sind Richtungen qualitativer

---

<sup>58</sup> Vgl. Flader/von Trotha (1988:106), die der ethnomethodologischen Konversationsanalyse aus diesem und aus anderen Gründen einen „geheimen Positivismus“ vorwerfen: „Im Grunde radikalisiert die Ethnomethodologie noch den positivistischen Faktenbegriff, indem sie das Verhältnis zwischen Allgemeinem und Besonderem, das der traditionelle Positivismus als Korrespondenz entwirft, als schlichte Identität betrachtet.“

<sup>59</sup> Günthner (1993: 33/37).

Sozialforschung, die aus Kontextannahmen abgeleitete Ex-ante-Hypothesen aufstellen, welche nicht am Material entwickelt, sondern überprüft (durch einseitige Fokussierung häufig: bestätigt) werden. Zur Verdeutlichung sollen hier exemplarisch zwei Untersuchungen zu Prüfungsgesprächen herangezogen werden, die im weiteren Sinne einer solchen Deduktionslogik folgen:

Dederding/Naumann (1986) stecken in ihrer sprechakttheoretischen Arbeit zu „Gesprächsaktinitiiierenden Steuerungsmitteln in Prüfungsgesprächen“ einleitend den situativen Rahmen ab, indem sie fest verteilte Rollen voraussetzen und der/dem Prüfer(in) alleiniges Initiativrecht, der/dem Kandidaten(-in) ausschließliche Reaktionspflicht unterstellen. Die Untersuchung analysiert dann auch einzig die gesprächsaktinitiiierenden Möglichkeiten der/des Prüfenden, wodurch der eingangs aufgerufene institutionelle Kontext mit seiner „situations- und rollenspezifische[n] Dominanz von P [Prüfer(in)]“ (Dederding/Naumann 1986:140) natürlich bestätigt wird.<sup>61</sup>

Auch Steuble (1983/86) kennzeichnet mündliche Prüfungen bereits im voraus als eine Form der „Zwangskommunikation“, unterscheidet zwischen „Verfahrensbetroffenem“ und „Verfahrensverwalter“ und erklärt die Planung des Geschehens zu „einer einseitigen Angelegenheit des Prüfers“ (Steuble 1986:45). Eine ausgeglichene Redevertelung und ein „liberales“ Prüfer(innen)-Verhalten, welche in ihren Daten zu finden sind, widersprechen dem zwangskommunikativen Charakter von Prüfungsgesprächen und dienen der Verschleierung von Inegalität – „und diese Form versucht das Prüfungsgespräch sich zu geben“. (Steuble (1986:47). Ebenso proklamiert sie, dass „B [der Prüfling] keine Emotionen gegenüber dem Prüfer zeigen [darf] (seien es positive oder negative Gefühle)“ (Steuble 1986: 46), was meiner Analyse von Lachen in Prüfungsgesprächen insofern widerspricht, als Lachen, wie in dem vorangehenden Kapitel bereits indirekt gezeigt wurde, immer wieder als Manifestation von Kandidat(inn)en-Emotionen auftritt.<sup>62</sup>

---

<sup>60</sup> Vgl. Flader/von Trotha (1988).

<sup>61</sup> Meer (1998:23) zeigt hingegen, dass auch Prüflinge Initiativrechte besitzen, genauso wie Prüfende Reaktionsverpflichtungen: „Indem initiative und reaktive Aufgaben [...] an die Verteilung von „Macht“ und „Ohnmacht“ gekoppelt werden, würde eine vorschnelle und undifferenzierte Bestimmung von initiativen und reaktiven Zügen auf terminologischem Weg gleichzeitig ein eindimensionales Modell der Machtverteilung auf Prüfer(innen) und Kandidat(inn)en absichern, ohne dass dieses noch weiter überprüft und hinterfragt werden müsste.“

<sup>62</sup> Zur Manifestation von Emotionen aus diskurslinguistischer Perspektive Fiehler (1990: 96/2001:1430).

In der vorliegenden Untersuchung sollen beide Extreme vermieden werden: Es werden weder institutionelle Informationen in die Analyse eingebracht, die nicht in der sprachlichen Handlung zum Tragen kommen – wobei nicht der konversationsanalytische Relevanzbegriff Maßstab ist –, oder andersherum betrachtet, Interaktionsphänomene werden nicht auf die Bestätigung vorgefertigter Hypothesen hin interpretiert bzw. zurechtgebogen. Noch sollen empirische Phänomene voraussetzungslos analysiert werden. Es stellt sich die Frage wie ein Forschungsdesign aussehen kann, das sowohl die Mikroebene der interaktiven Gesprächsorganisation als auch die Makrostruktur des institutionellen Kontexts adäquat berücksichtigt.

Dies gelingt der *interpretativen Soziolinguistik*, deren Methodik bspw. Günthner (1993) zur Analyse interkultureller Kommunikationssituationen<sup>63</sup> verwendet. Günthner verbindet die von der *Konversationsanalyse* untersuchte lokale Bedeutungsaushandlung mit Elementen der *Ethnographie der Konversation*<sup>64</sup>, was ihren Zusammenschluss in der vor allem von J. J. Gumperz entwickelten interpretativen Soziolinguistik findet, die von Dittmar (1997:24) bezeichnenderweise „ethnographische‘ Konversationsanalyse“ genannt wird. „Interpretativ“ ist sie deshalb, weil sie, im Gegensatz zur Ethnographie der Kommunikation, analysiert „wie [...] Aktivitäten interaktiv ausgehandelt werden und aufgrund welcher Strategien die Interagierenden zu welchen Interpretationen gelangen“<sup>65</sup>. Gumperz Konzept der Kontextualisierung vereint Kontextualisierungshinweise als oberflächenstrukturelle Seite und die inhaltliche Füllung dessen, was kontextualisiert wird und hebt so „die Dichotomie zwischen sprachlichen Zeichen und sozialem Wissen [...] auf“ (Koblauch 1995:103):

---

<sup>63</sup> Kultur betrachte ich analog zur Institution als makrostrukturelles Kontextparameter, das in die Analyse einfließen muss.

<sup>64</sup> Günthner (1993) führte während der Datenerhebungs- und Analysephase zahlreiche Interviews, Gespräche und Diskussionen mit chinesischen und deutschen Informant(inn)en, denen sie teilweise das Datenmaterial mit Bitte um Kommentar vorlegte. Diese Kommentierungen wiederum zog sie zur Analyse heran, um diese zu stützen, zu untermauern und auf eine breitere Basis zu stellen, oder um andere Interpretationsmöglichkeiten aufzuzeigen. Außerdem wurden ethnographische Zusatzinformationen über die chinesische Kultur in die Analyse einbezogen.

<sup>65</sup> Günthner (1993:38), Hervorhebung im Original.

Kontextualisierung stellt damit die Verbindung zwischen allgemeinen teilnehmerspezifischen oder episodengebundenen Wissensbeständen einerseits und sprachlichen Handlungen andererseits her. (Auer 1984:6)

Im Gegensatz zur ethnomethodologischen Konversationsanalyse ist die interpretative Soziolinguistik „methodisch ‚offener‘“, weil sie „die Beziehung zwischen interaktiven Strategien und größeren sozialen und kulturellen Phänomenen thematisiert“ und Informantenbefragungen und ethnographische Zusatzinformationen in der Analyse zulässt. (Günthner 1993:39)

Lachen soll, wie in Kapitel 3.4. ausführlich beschrieben, als Kontextualisierungshinweis untersucht werden. So gilt es aufzuzeigen, inwiefern Lachen kontextabhängig ist, gleichzeitig einen bestimmten Kontext, nämlich den der Institution/Kultur/sprachlichen Kompetenzen, verfügbar macht bzw. kontextualisiert, der wiederum notwendig ist, um die betreffende, lachend gerahmte Information zu interpretieren.<sup>66</sup>

### *6.1.2. Institution und Asymmetrien*

Da der institutionelle Kontext Beachtung finden soll, halte ich es für wichtig, den in dieser Arbeit verwendeten Begriff von Institution zu definieren, abzugrenzen, ohne dabei Implikationen zu schaffen, welche dem Datenmaterial Illustrationscharakter zuweisen würden.

Sprachschulen sind Institutionen im engsten Sinne und passen damit zunächst einmal in eine enge (sozialwissenschaftliche) Definition von Institution als eine „soziale Einrichtung, die soziales Handeln in Bereichen mit gesellschaftlicher Relevanz dauerhaft strukturiert, normativ regelt und über Sinn- und Wertbezüge legitimiert“ (Pieper 1997:295). Gespräche, die in einem solchen institutionellen Kontext stattfinden, sind als Teil der Institution selbst institutionalisiert.

Weiter gefasste Definitionen zielen auf „die geregelte Kooperation von Menschen, ein Zusammenwirken und Miteinanderumgehen, das weder zufällig noch beliebig so geschieht“ (Gukenbiehl 1995:96). Nach Berger/Luckmann (1974:58) findet Institutionalisierung statt, „sobald habitualisierte Handlungen durch Typen von

Handelnden reziprok typisiert werden. Jede Typisierung, die auf diese Weise vorgenommen wird, ist eine Institution“. Ehlich (1980:15f) hebt hervor, dass auch der Alltag moderner Individuen in hohem Maße institutionalisiert ist.

Wenn dies der Fall ist, erscheint die aus der Wissenssoziologie stammende Annahme einer grundlegenden Opposition zwischen Alltagsinteraktion und institutioneller Kommunikation, wie sie vor allem die Konversationsanalyse etabliert, nicht ohne weiteres haltbar.<sup>67</sup> Indem Bergmann (1988:KE3, 52) feststellt, „dass sich institutionsspezifische Gesprächstypen gerade konstituieren über Veränderungen der grundlegenden alltäglichen Kommunikationsformen“, begreift er Interaktion in Institutionen „als (defizitäre) Abweichung von den ‚eigentlichen‘, d.h. alltäglichen Umgangsformen“ (Meer 1998:14). Grundlage eines solch engen Begriffs von Institution als Modifikation des Alltags bildet die Unterstellung prinzipiell symmetrischer Kommunikationsbedingungen im alltäglichen Gespräch, dadurch dass eine Gleichheit zwischen den handelnden Subjekten vorausgesetzt wird, der gegenüber in institutioneller Kommunikation grundsätzlich Asymmetrien hinsichtlich der kommunikativen Möglichkeiten der einzelnen Interaktanten bestehen. Dass Interaktionen in Institutionen im Allgemeinen und in Prüfungsgesprächen im Besonderen durch Asymmetrien geprägt sind, soll hier nicht bestritten werden, widersprochen wird aber der Annahme einer grundlegenden Symmetrie zwischen den Interagierenden in Alltagsgesprächen – sofern Alltag in einer nicht-institutionalisierten Form überhaupt existiert. Bedient man sich einer weit gefassten Vorstellung von Institution, die bis in den Alltag hineinreicht und so die starre Opposition von Alltag und Institution hinfällig erscheinen lässt, kann man davon ausgehen, dass in beinahe jedem Gespräch die je spezifischen kommunikativen Rechte und Pflichten der Interagierenden unterschiedlich verteilt sind. Sucht man nach den Ursachen für die hier konstatierte prinzipielle Asymmetrie schließt sich der Kreis zur vorher skizzierten Methodologie: Symmetrie, wie sie die Konversationsanalyse in Alltagsinteraktionen unterstellt, kann nur dann angenommen werden, wenn Vorwissen der am Gespräch Beteiligten, kulturelle

---

<sup>66</sup> Vgl. Günthner (1993:43).

<sup>67</sup> Fragestellungen wie, ob nicht bspw. Schule auch dem Alltag angehört, ob familiäre oder partnerschaftliche Rituale nicht auch als institutionalisiert bezeichnet werden können, oder ob ein Abendessen unter Freunden nicht auch institutionalisierten Regeln folgt, machen deutlich, dass Alltag und Institution nicht einfach abgrenzbar, also auch nicht kontrastiv einander gegenüber gestellt werden können.

Zugehörigkeiten und andere Kontextbedingungen ausgeblendet werden. Diese Faktoren aber sind auch in sogenannten alltäglichen Gesprächen ursächlich für eine Ungleichmäßigkeit bezüglich der Voraussetzungen, Möglichkeiten, Rechte und Pflichten der Interagierenden. An dieser Stelle sei ein weiteres Mal auf die integrative Kraft der interpretativen Soziolinguistik verwiesen.

Jede Form institutionalisierten Handelns zeichnet sich durch jeweils für ihren umgebenden Zusammenhang spezifische, von anderen Institutionen unterscheidbare Asymmetrien aus. Dabei werden für den Kontext „mündliche Sprachprüfung“ plakativ zweifach asymmetrische – wobei asymmetrisch zunächst einmal lediglich „nicht spiegelgleich“ bedeutet und nicht, wie häufig gleichgesetzt, unabdingbar hierarchisch organisiert – Bedingungen angenommen:

Es besteht eine Ungleichmäßigkeit aufgrund der durch die Institution festgelegten unterschiedlichen Handlungsrollen der Beteiligten – Prüfer(in) und Kandidat(in) –, was zu einer asymmetrischen Verteilung von Rechten und Pflichten der beiden Positionen führt.

Dadurch dass die Prüfenden als Muttersprachler(innen) mit Deutsch-Lernenden interagieren, herrschen asymmetrisch verteilte Sprachkompetenzen.

Nun soll aber nicht der Fehler begangen werden, dass den Prüfenden per se ein doppelter Vorteil bescheinigt wird, sondern es gilt Asymmetrien, die, wie sich zeigen wird, auch Begünstigungen für Prüflinge enthalten, differenziert zu analysieren. Meer (1998:7) stellt fest, und auch das soll überprüft werden, dass es keine Homologie zwischen institutionellen Hierarchien und beobachtbaren asymmetrischen Kommunikationsbedingungen gibt.

Der „Doppelaspekt institutioneller Wirklichkeit durch unser Handeln einerseits und durch die Erfahrung der Gegebenheit der Handlung andererseits“ (Günthner/Kotthoff 1992:9) wird im Folgenden so beschrieben und interpretiert, dass Prüfer(inne)n wie Kandidat(inn)en einerseits eine bestimmte Position und ein bestimmter Handlungsraum in Prüfungsgesprächen als Institution zugewiesen wird, andererseits produzieren beide durch ihr Verhalten diese Unterschiede aktiv mit.

Wie dies geschieht und welche Rolle Lachen in der Herstellung von Asymmetrien zwischen den Gesprächsbeteiligten spielt, wird nun aufgezeigt.<sup>68</sup>

## **6.2. Lachende Aktualisierung positionsspezifischer Asymmetrien**

Ich habe mich für ein insofern ungewöhnliches Vorgehen entschieden als ich zunächst die Rechte und Pflichten beider beteiligten Parteien, die sich nicht intuitiv, sondern aus der Analyse meiner Daten, meinem Vorwissen über Prüfungsgespräche und den Ergebnissen ausgewählter Forschungsliteratur zu diesem Thema<sup>69</sup> einstimmig ergeben haben, skizzieren (nicht: postulieren) möchte. Da diese Aspekte *Resultat* der Analyse sind, handelt es sich hierbei um kein deduktives Vorgehen, sondern um eine m. E. der/dem Leser(in) entgegenkommende Präsentationsform. Es sollen dabei nicht solche Transkripte vorgestellt werden, welche die hier aufgezeigte komplementäre Verteilung von Rechten und Pflichten abbilden, wodurch gleichfalls der Eindruck einer bloßen Bestätigung von Vorannahmen entstehen könnte, sondern es werden Gesprächsausschnitte analysiert, für die diese Interaktionsregeln eben nicht gelten. Dass es sich hierbei um Abweichungen von den konstatierten Handlungsrollen und damit verbundenen -möglichkeiten der Interagierenden handelt, wird in den jeweiligen Passagen u.a. lachend kontextualisiert. Regeln über Asymmetrien zwischen den Beteiligten sind also indirekt über markierte Abweichungen zu erfassen.<sup>70</sup>

Zu den Pflichten der Prüfenden gehört es, die Kandidatin zum Reden zu bringen, Themen zu initiieren und Fragen zu stellen, um den Fokus auf die Kandidatin zu lenken und im „freien Gespräch“/Rollenspiel auf deren Äußerungen zu reagieren, was zeigt, dass Prüfende neben Initiativen auch reaktive Verpflichtungen haben. Es ist außerdem ihre Pflicht, die Deutschkenntnisse und -fertigkeiten des Prüflings zu

---

<sup>68</sup> Lachen spielt in der Forschung zu Interaktionen in Institutionen häufig, wenn überhaupt, nur eine periphere Rolle. Äußerst selten ist dem institutionellen Lachen, das nicht als Nebenprodukt oder allein unter dem Aspekt des Humors betrachtet wird, eine eigene Untersuchung gewidmet: vgl. bspw. Groth (1989/1992) und Coser (1996).

<sup>69</sup> Im Wesentlichen Meer (1998), in Teilen Nolda (1990).

<sup>70</sup> Zur Bedeutung abweichender Fälle schreibt Bergmann (1988: KE 2, 48): „Wenn man jedoch zeigen kann, dass sich die Gesprächsteilnehmer selbst diesen Irregularitäten zuwenden und sie als Irregularitäten behandeln, liefert man einen starken Nachweis dafür, dass die behaupteten Organisationsprinzipien keine bloße Erfindung des

bewerten. Prüfende haben das Recht, Themen einzuführen und Fragen zu stellen. Sie haben nicht das Recht, Kandidatinnen jederzeit zu unterbrechen und auch nicht, selbstinitiiert über persönliche Dinge zu sprechen.<sup>71</sup>

Zu den Pflichten der Prüflinge gehört es, auf Fragen der Prüferinnen zu antworten und zu sprechen, um ihre Fremdsprachenkenntnisse durch Anwendung zu demonstrieren. Gleichzeitig ist in dieser Pflicht auch das Rederecht enthalten, welches sich bspw. darin äußert, dass Prüfende sich meist nicht auf einen Kampf um eben jenes Recht einlassen, sondern sich zur Fokussierung der Kandidatin zurücknehmen. Es steht Prüflingen nicht zu, Kommentare zu dem Vorgehen oder den Fragen der Prüfenden abzugeben, sie sind weiter nicht berechtigt, selbst Fragen zu stellen, außer bei Verständnisproblemen.

### *6.2.1. Lachende Kontextualisierung des eingeschränkten Kandidat(inn)en-Fragerechts*

Es lässt sich beobachten, dass Kandidat(inn)en nicht das Recht haben, Fragen an den Prüfer zu stellen, es sei denn, es handelt sich um Verständnisfragen. Aber auch bei solchen Fragen zeigen Prüflinge durch eine spezielle Markierung an, dass sie um deren Dispräferenz wissen.

#### *Fall 1:*

Dass eine solche Verständnisfrage auch von Prüfenden als unangemessen beurteilt werden kann, zeigt die folgende, nicht lachend realisierte Episode, welche ihrer Anschaulichkeit wegen aber vorangestellt und einer kurzen Analyse unterzogen werden soll:

SCHLANGE

```
01 P-in1 sie ?möchten eine hose kaufen;  
02 K-in eine hose,=  
03 P-in1 <<len> =eine HO:se kaufen;>
```

---

Konversationsanalytiker sind, sondern eine Orientierungsgröße für die Handelnden selbst darstellen.“

<sup>71</sup> Zu diesem Aspekt werde ich keinen Gesprächsausschnitt analysieren, da der persönliche Einwurf von Prüfenden in meinen Daten nicht mit dem Phänomen des Lachens im Zusammenhang steht, durch ausbleibende oder spartanische Reaktionen seitens der Prüflinge jedoch markiert ist. Eine wichtige Beobachtung schließt sich an, dass nämlich nicht nur Prüfende Normen festlegen und Normbrüche sanktionieren, sondern das auch Kandidaten Normen und Maßstäbe schaffen, an denen Prüfer(innen)-Aktivitäten gemessen und gegebenenfalls als normabweichend gekennzeichnet werden.

04 die verkäuferin-  
05 <<all> hörn sie mal zu;>  
06 <<sehr deutlich> die verkäuferin zeigt ihnen eine.  
07 sagen sie, (-)  
08 warum sie die (.) NICHT nehmen möchten.>

Da klar ist, dass die Prüferin die Situation weiter ausführen möchte, befindet sich die Frage, die wahrscheinlich auf ein akustisches Problem verweist, an einer nicht-übergangsrelevanten Stelle. Die Prüferin sichert zwar das Verständnis der Kandidatin, zeigt aber zugleich implizit ihren Missmut über die Unterbrechung an. Indem sie nämlich die zweite Hälfte ihrer vorangehenden Intonationseinheit („=eine HO:se kaufen“) wiederholt, statt ausdrücklich die Frage der Kandidatin zu beantworten, handelt sie, trotz erfolgter Verständnissicherung, in gewisser Hinsicht so, als würde sie die Frage der Kandidatin ignorieren, um ihren Plan ungestört fortzusetzen. Obgleich nicht noch eine weitere Unterbrechung die Prüferin an der Ausführung des Items hindert, äußert sie in Zeile 05: „<<all> hörn sie mal zu;>“, was sich also noch auf die erste Zwischenfrage der Kandidatin beziehen muss. Durch die explizite Zurechtweisung der Kandidatin aktualisiert die Prüferin an dieser Stelle die positionsspezifische Asymmetrie und verweist dadurch auf den Kontext Prüfungsgespräch, in dem die Kandidatin ein stark begrenztes Recht hat, Fragen zu stellen bzw. zu unterbrechen, insbesondere wenn dadurch der Ablauf gestört wird. Vielleicht hätte die Prüferin nicht so barsch reagiert, wenn die Kandidatin sie hätte ihr Item zuende vortragen lassen, um dann eine Verständnisfrage zu stellen.

An diesem Beispiel möchte ich noch einmal auf den „Doppelaspekt institutioneller Wirklichkeit“ verweisen, der sich dadurch zeigt, dass die Prüferin überhaupt nur aufgrund des Kontextes, in dem sie sich in ihrer spezifischen Rolle bewegt, und des geteilten Wissens um diesen Kontext, einen solch schroffen Ordnungsruf, ohne ihn bspw. durch Lachpartikel zu mildern und ohne Sanktionen befürchten zu müssen, äußern kann. Sie zeigt also an, dass der institutionelle Rahmen relevant ist und reproduziert gleichzeitig aktiv den Kontext und das damit verbundene asymmetrische Verhältnis zwischen den Gesprächspartnerinnen. Dadurch dass die Kandidatin ihrerseits die Zurechtweisung nicht kommentiert, sondern sich fügt, bestätigt sie gleichfalls den Kontext und ist somit an seiner interaktiven Konstruktion beteiligt.

*Fall 2:*

Selten kommt es vor, dass Kandidat(inn)en sich gezielt mit Fragen an ihre Prüfer(innen) wenden, die nicht im Zusammenhang mit der Klärung des aktuellen Verständnisses stehen. Das folgende Beispiel soll zeigen, wie Kandidatinnen das Wissen um ihr eigentlich nicht bestehendes Fragerecht kontextualisieren und damit ebenfalls den reflexiven Mechanismus von Kontextbestätigung und Kontextproduktion in Gang halten:

FEIER

12 P1 alles gute ne,  
13 und viel spaß morgen bei der feier;  
14 K-in ja danke  
15 hehe  
16 sie werden das (.) m:it uns?  
17 (1,75)  
18 P1 <<dim> ich weiß nicht ob ich morgen DA: bin>  
19 ich komm erst-  
20 ich hab morgen NACHmittag sprachkurs,  
21 (0,75)  
22 K-in achso;  
23 P1 und da sind sie wahrSCHEINlich schon weg,  
24 ne,  
25 oder,

Die Frage der Kandidatin taucht außerhalb des offiziellen Prüfungsteils auf, wenn sie nicht mehr um ihre Benotung fürchten muss. Entsprechend stellen in meinen Daten Prüflinge mehr Fragen, nachdem das eigentliche Prüfungsgespräch für beendet erklärt worden ist. Trotzdem kontextualisiert sie durch ihr die Frage einleitendes Lachen, welches sie beinahe hörbar die Schwelle zur Frageäußerung überwinden lässt, das Wissen um ihr eingeschränktes Fragerecht und damit das immer noch verankerte institutionelle Umfeld.<sup>72</sup>

---

<sup>72</sup> Vgl. auch folgende Episode, die sich ebenfalls in einer dem eigentlichen Prüfungsgeschehen nachgelagerten Postsequenz abspielt:

EINE FRAGE

03 <<dim> JA ich hab keine FRAGEN mehr,>  
04 P-in <<pp> h=hm>  
05 (-)  
06 P frau munck auch nicht (.) wie ich seh(h)e he  
07 (.)  
08 K-in ich habe eine frage;  
09 P [ja  
10 P-in [<<pp> hehe>

Der Prüfer wendet sich an die Kandidatin mit einer Vertrautheitsformel, die diese mit einer Frage desselben informellen Registers erwidert. In Prüfungsgesprächen haben Prüfende das Recht, den Kandidat(inn)en semi-private Fragen zu stellen, etwa im Begrüßungsteil oder im freien Gespräch, Prüflinge hingegen wenden sich in meinen Daten während des eigentlichen Prüfungsteils bis auf eine markierte Ausnahme nie mit persönlichen Fragen an die Prüfer, beantworten aber die an sie gerichteten bereitwillig. Ob die Mikropause und die Dehnung des Konsonanten („m:it“) (lernersprachlich bedingte) Planungspausen darstellen, oder ob die Ansprache des Prüfers außerhalb seiner Rolle und die Herstellung einer informellen Verbindung zwischen „sie“ und „uns“ Überwindung kostet, lässt sich nicht genau ermitteln. Geht man von letzterer Annahme aus, handelt es sich um eine zusätzlich zum einleitenden Lachen gesetzte Markierung der Frage als dispräferiert und eine Kontextualisierung der Gattung Prüfungsgespräch.

Warum aber markiert die Kandidatin ihre Äußerung nicht offensiver, indem sie diese bspw. mit Lachen unterlegt? Durch ihre persönliche Ansprache gepaart mit der Frage, die einen Wunsch erkennen lässt, bedroht sie das negative „face“ des Prüfers. Sie schränkt das Territorium ihres Gegenübers insofern ein als sie implizit eine Erwartung äußert und damit einen gewissen Druck auf den Prüfer, ihrem Wunsch des gemeinsamen Feierns nachzukommen, ausübt. Gleichzeitig wendet sie eine negative „politeness strategie“ an, um den „face-threatening act“ abzuschwächen, indem sie nämlich gerade nicht lacht. Lachen würde einer Strategie der Annäherung entsprechen nicht einer Vermeidungstaktik, die Rücksichtnahme demonstrieren und zeigen soll, dass eine Zusage nicht erzwungen wird.

Dass ein Angriff stattgefunden hat, lässt sich an der Reaktion des Prüfers, die einer Rechtfertigung gleichkommt, erkennen. Durch eine Reihe von Signalen markiert er das Wissen um den dispräferierten Status seiner Antwort: Verzögerung, Verminderung der Lautstärke, Abbruch etc.. Gleichzeitig kontextualisieren die eingesetzten Hinweise seine Irritation darüber, dass er plötzlich der Adressat einer Frage ist. Nolda (1990:71) stellt fest: „Offensichtlich haben Prüfer Schwierigkeiten, wenn von ihnen dasselbe wie von den Kandidaten verlangt wird, nämlich auf Fragen

---

11 K-in ka(h)nnst du(h) je(h)tzt nach hause gehen,  
12 oder (.) muss du bleiben hier.  
13 (-)  
14 P nein sie können nach hause gehen.

spontan zu reagieren.“ Weiter heißt es: „Hinzu kommt aber wohl sein Unbehagen, unerwartet als Person reagieren zu müssen [...].“

Sowohl die Frage durch die Kandidatin als auch die Reaktion des Prüfers zeigen zwar einerseits, dass das eigentliche Prüfungsgespräch beendet ist – sonst hätte die Kandidatin die Frage vermutlich nicht produziert, oder die Irritation des Prüfers wäre massiver bis hin zum Verweis auf den Kontext, in dem die Frage unangebracht sei – , andererseits enthalten die konkreten Realisierungsformen zahlreiche Elemente, die anzeigen, dass es zu keinem wirklichen Switch in der Beurteilung der Situation gekommen ist. Vielmehr aktualisieren hier die Gesprächsteilnehmer(innen) immer noch den Kontext Prüfungsgespräch, wenngleich in abgeschwächter Form, mit seiner spezifischen asymmetrischen Verteilung der Rechte und Pflichten.

### 6.2.2. Lachende Kontextualisierung von Redepflichtsverletzungen

Kandidat(inn)en haben die Pflicht aktiv zu werden, indem sie sprechen. Damit rücken sie ihre zu bewertende Sprachkompetenz in den Mittelpunkt und erlauben den Prüfenden sich zurückzunehmen. Prüfer(innen) wiederum haben die Pflicht, Prüflinge zu Äußerungen zu bewegen. Die folgenden Transkriptausschnitte sind Beispiele für Redepflichtsverletzungen seitens der Geprüften, die lachend angezeigt werden.

#### Fall 1:

Im Gesprächsausschnitt KANN SEIN soll über ein Foto gesprochen werden:

```
KANN SEIN
01 P1      ähm: (0,5) als wir diese prüfung das letzte mal
           gemacht haben,
02         da hat (-) jemand gesagt das ist die MUTTER von dem
           jungen-
03         (2,5)
04 K-in    <<p> JA kann sein,>
05         (0,5)
06 P-in2   heh
07         (-)
08 K-in    ka(h)nn sei(h)n
09 P1      h=hm
10         (3,0)
11         wenn sie jetzt`
12         h[m
13 K-in    [d` ja dann`
14         DANN kann eine ganz ANdere situation sein.
```

Der Prüfer wählt eine besonders gesichtsschonende Variante des Elizitierens, indem er nicht den direkten Widerspruch zur zuvor erfolgten Kandidatinnen-Äußerung betont, sondern eine mögliche, nicht ausdrücklich bessere Alternative präsentiert. Durch diese Indirektheit ist aber offenbar das Ziel, den Prüfling zu der Hypothese Stellung nehmen zu lassen, seine Meinung daran zu prüfen und womöglich zu revidieren, für die Kandidatin nicht erkennbar.

Meer (1998:101) stellt für mündliche Abschlussprüfungen in der Hochschule fest, „dass Kandidat(inn)en unter Prüfungsbedingungen tendenziell jede gegenstandsbezogene Aktivität von Prüfenden als Initiative oder Aufforderung verstehen.“ In mündlichen Sprachprüfungen ist die Identifikation einer Äußerung als Aufforderung hingegen weniger transparent, weil der Unterschied zwischen „gegenstandsbezogene[r] Aktivität“ und nicht-gegenstandsbezogener sehr viel geringer ist als in Hochschulprüfungen bzw. fraglich ist, ob überhaupt eine derartige Unterscheidung vorgenommen werden kann. Dass das Medium Sprache gleichzeitig auch das Objekt der Bewertung darstellt, ist hierfür ursächlich.

Das Lachen der Prüferin kontextualisiert, dass die Äußerung des Prüfers nicht pro domo als Feststellung zu verstehen war, sondern elizitierenden Charakter haben sollte. Es signalisiert außerdem, dass die Antwort der Kandidatin von dem in Prüfungen erwartbaren Verhalten abweicht, sie einer Aufforderung nicht nachgekommen ist. Durch ihren Lachpartikel ruft die Prüferin den Kontext Prüfungsgespräch mit seiner spezifischen Rollenverteilung auf, denn in einem anderen Zusammenhang hätte die Antwort der Kandidatin vollkommen genügt, vielleicht wäre sogar nicht einmal eine Antwort notwendig gewesen. Durch die Tatsache, dass die Kandidatin überhaupt den Redezug übernimmt, zeigt sich zumindest die Kenntnis um die Präferenz einer Antwort. Dass es sich bei der Prüfer-Äußerung um kein Statement des Statements wegen handelt, scheint die Kandidatin nicht zu wissen. Ihre Äußerung „<p> JA kann sein,>“ klingt – und das ist leider nicht aus dem Transkript ersichtlich, wird aber durch ein wiederholtes Anhören der Sequenz deutlich – ungefähr so wie „ja und, was wollen Sie mir jetzt damit sagen?“. Die in eine Feststellung gekleidete Frage wird von der Kandidatin also nicht als solche durchschaut, womit sie mangelndes Gattungswissen demonstriert. Auch das Lachen der Prüferin lässt die Kandidatin nicht die an sie gerichtete Folgerwartung realisieren. Die mit Kicherpartikeln durchsetzte Wiederholung ihrer Äußerung

(„ka(h)nn sei(h)n“) und die daran anschließende 3-sekündige Pause zeigen vielmehr an, dass sie annimmt, in der Prüferin eine Verbündete gefunden zu haben, die auch die Feststellung des Prüfers durch ihr Lachen als nicht weiter respondierungswürdig markiert. Erst als P1 ansetzt, sein Statement als Frage zu paraphrasieren, realisiert die Kandidatin das konditionell relevante Verhalten. Ungenügendes Gattungswissen und damit ungenaue Kenntnisse der Präferenzstrukturen<sup>73</sup> haben für einen Augenblick, für einen „uncomfortable moment“ lang den Kontext Prüfungsgespräch in Frage gestellt.

Ob die auftretenden Probleme bei der Bedeutungsaushandlung ihre Ursache in der interkulturellen Kommunikationssituation haben, oder ob vielleicht die Kandidatin wenige Erfahrungen mit der Gattung Prüfungsgespräch besitzt, kann nicht eindeutig ausgemacht werden. An dieser Stelle hätte vermutlich eine Befragung der Kandidatin oder eine Dateninterpretationssitzung mit den an der Situation Beteiligten Aufschluss gegeben.<sup>74</sup> Deutlich zeigt das Exempel jedoch, dass nicht allein die Prüfenden „das Verfahren verwalten“, sondern dass institutioneller Kontext interaktiv ausgehandelt wird.

#### *Fall 2:*

Vor dem Einsatz der folgenden Sequenz hat der Prüfer bereits zweimal erfolglos versucht, die Kandidatin zu einer Äußerung über eine Situation zu bewegen, in der ihre Kinder nicht ihren Willen bekommen haben. Die erhöhte Lautstärke und das stark akzentuierte „!DA!“ in Zeile 03 zeugen von den missglückten Bemühungen:

BRAVE KINDER  
23 P1 also da haben sie ja mit ihren kindern geLEBT,  
24 als die kinder noch KLEIN waren?  
25 K-in ja [aber-  
26 P1 [<<f, dim> haben sie !DA! solche situationen gehabt,>  
27 K-in meine kinder äh äh war immer (.) brav,  
28 [und äh-  
29 P-in2 [(h)m=hh  
30 **K-in hehehe[hehehahaha**  
31 A-in [((hustet mehrmals))  
32 (1,0)  
33 P1 h=hm

---

<sup>73</sup> Vgl. Günthner (2001:7): „Auch Präferenzstrukturen sind eng mit der betreffenden Gattung verbunden.“

<sup>74</sup> Vgl. u.a. Kotthoff (1994:91).

34 K-in <<p> ich habe ?kein problem;>  
 35 P1 k[ein proble(m)  
 36 K-in [ich habe ga(h)r kei(h)n pro(ho)blem=he he  
 37 P1 na gut;  
 38 <<f> äh(h)m hehehe>  
 39 K-in hehehe  
 40 P1 h=mh;  
 41 ä:hm-  
 42 (1,0)

Auch hier gibt die Kandidatin eine Antwort, die kein freies Gespräch ermöglicht. Dadurch erfüllt sie einerseits ihre Pflicht zu reden nicht, lässt andererseits aber auch den Prüfer nicht seiner Verpflichtung, die Kandidatin zum Sprechen zu bringen, nachkommen. Wieder ist es die Prüferin, die diesen Verstoß als Erste durch einen Lachpartikel kontextualisiert, den die Kandidatin als Einladung zum Mitlachen auffasst. Pause und Hörersignal in Zeile 31/32 deuten darauf hin, dass der Prüfer, in Warteposition, der Kandidatin weiter die Chance einräumt, ihrer Redepflicht nachzukommen. Ihre Äußerung in Zeile 33 zeigt an, dass sie entweder die Notwendigkeit zu sprechen nicht erkennt oder die Wahrheitsmaxime höher einstuft als ein prüfungsadäquates Verhalten. Mit ihrem Lachen in Zeile 36 kontextualisiert sie die ihrer Ansicht nach bestehende Absurdität dessen, etwas auszuführen, was gar nicht ihrer Erfahrungswelt entspricht. Damit zeigt sie mangelndes Wissen um die kommunikative Gattung „mündliche Sprachprüfung“, in der es darum geht, Sprachkenntnisse zu demonstrieren, (gegebenenfalls) durch die Simulation eines Gesprächs. Um einen reibungslosen Ablauf zu gewährleisten, müssen alle Beteiligten ihren Verpflichtungen nachkommen und so das Gespräch in Gang halten. Die Kandidatin hingegen „unterzieht sich keiner Sprachprüfung, sondern ‚kommuniziert‘“ (Nolda 1990:34). Dem Prüfer ist der „Vorwurf“ der mangelnden Kreativität bezüglich des Inhaltes seiner Fragen zu machen, da er, ebenfalls um einen störungsfreien Ablauf sicherzustellen, das Thema hätte frühzeitig wechseln können/müssen.

### Fall 3:

In der folgenden Gesprächspassage wird nun die Redepflicht des Kandidaten durch die Prüferin expliziert. Innerhalb eines Rollenspiels hat der Kandidat die Aufgabe zu erklären, weshalb die Nachbarin den Einkauf für ihn erledigen möchte.

KRANK

21 P-in1 ja wa?rum denn?  
 22 K <<pp> hehehe> weil is (0,75) äh (-) krank ist;

23 (-)  
 24 P-in2 <<p> weil?>  
 25 K weil krank is bin=he  
 26 P-in2 <<pp> h=hm>  
 27 P-in1 ach sie sind krank;  
 28 K <<pp> ja>  
 29 (1,5)  
**30 P-in1 hehehehe[hehe**  
 31 P-in2 [he  
 32 P-in1 du musst ein bisschen (.) MEH:R sagen;  
 32 du musst die frau überZEUgen;  
 33 weißt du?  
 34 K h=hm  
 35 P-in1 ne,  
 36 (-)  
 37 die WUNdert sich ein bisschen wenn du kommst.  
 38 hä,  
 39 (-)  
 40 erklär ihr halt' (-)  
 41 was du HAST,  
 42 warum d'  
 43 dass du SEHR krank bist-  
 44 und so;  
 45 <<pp> hm,>  
 46 (1,25)  
 47 K <<pp> he>  
 48 (1,0)  
 49 P-in1 <<f> was ?FEHLT ihnen denn;>

Die Situation wird durch die Prüferin so gehandhabt, als würde eine Redepflichtsverletzung seitens des Prüflings vorliegen. Stellt man sich den Dialog zwischen Nachbarin und Nachbar in einer Realsituation vor, so würde die Pause in Zeile 29 gar nicht unbedingt zu Lasten des Nachbarn gelegt. Er hat sein begründetes Anliegen, zugegebenermaßen äußerst knapp<sup>75</sup>, dargelegt und wartet nun auf eine Zu- oder Absage durch die Prüferin. Durch die abwartende Reaktion der Prüferin und ihr darauf folgendes Lachen reproduziert sie den Kontext Prüfungsgespräch. Im folgenden tritt die Prüferin aus dem Rollenspiel heraus, um die Redepflicht des Kandidaten zu explizieren, die sie zwar auf die „Kommunikation in Alltagssituationen“ bezieht, welche aber eigentlich eine Explikation der Prüflingspflichten im Prüfungsgespräch darstellt. Ihre Vorgehensweise stellt eine starke Bedrohung des Kandidaten-Gesichts dar, durch die sie sich zur Expertin erhebt, welche die Gattung Prüfungsgespräch, getarnt durch die Alltagssituation, dem

---

<sup>75</sup> Auer/Kotthoff (1987:245) begründen das pragmatische Defizit der Kargheit („Alles schmückende Beiwerk fehlt, die Situation und die sich in ihr abspielenden Ereignisse sind nur minimal versprachlicht.“) als ursächlich lernerprachlich. Diese Sprechweise, so wie das ebenfalls lernerprachlich bedingte Gegenteil der Überexplizitheit, (über-) strapazieren die/den Rezipienten(-in).

unwissenden (oder unfähigen) Kandidaten erklärt. Denkbar wäre hingegen auch eine im Kontext Rollenspiel verharrende Fragetechnik gewesen, die den Kandidaten zu weiteren Ausführungen animiert hätte. Dies geschieht erst nach der korrigierenden Nebensequenz in Zeile 49, da diese nicht zum gewünschten Erfolg geführt, sondern auf Seiten des Kandidaten fehlende Turn-Übernahme an übergangsrelevanten Stellen und neuerliches Schweigen evoziert hat.

### 6.2.3. Lachend kontextualisierte Prüfer(innen)-Pflicht des Elizitierens

Hier soll der gegenteilige Fall vorgestellt werden, wenn nämlich eine Kandidatin tendenziell zuviel redet statt zuwenig. Die Kandidatin im folgenden Gesprächsausschnitt KEINE LUST hat Minuten lang ohne Unterbrechung, abgesehen von Hörersignalen und Lachpartikeln der Prüfenden, thematisch eigenständig lenkend, zudem mit einer hohen Sprechgeschwindigkeit gesprochen, bis sie fragt:

```
KEINE LUST
53 K-in was soll ich noch (.) alles?
54 P (h)m da(h)s wa(h)r perfe(h)kt
55 da(h)ankeschö(h)=hahaha
56 ich wei(h)ß ni(h)cht-
57 ich ha(h)b überhaupt kei(h)ne lu(h)st
weiterzu(h)ma(h)chen=[hehehehe
58 K-in [weil ich zuVIEL hab ich gesagt;
59 P <<ff> NEIN> das war echt optima:l-
60 das war klasse;
```

Durch ihr assoziatives „Monologisieren“ hebelt die Kandidatin die verpflichtende Aufgabe des Prüfers, sie zum Reden zu bringen, aus. Das unaufhaltsame Sprechen der Kandidatin könnte als „Hyperkorrekturphänomen“<sup>76</sup> bezeichnet werden. Die Kandidatin hat eine bestimmte Vorstellung von der Forderung in mündlichen Sprachprüfungen, ihre Sprechfertigkeiten zu demonstrieren. Sie adaptiert sich aufgrund ihres vielleicht ungenauen Vorwissens an die Erwartung in einer überzogenen Art und Weise, welche nicht mehr der Gattung Prüfungsgespräch entspricht. Der Prüfer honoriert in Zeile 54/55 zunächst den langen Beitrag der

---

<sup>76</sup> Günthner (2001:17) macht Hyperkorrekturphänomene bei der Aktualisierung kommunikativer Gattungen in der interkulturellen Kommunikation fest. Interagierende neigen dazu, eigene Verhaltensweisen zu überformen, wenn sie sich an vermeintlich fremden Konventionen adaptieren.

Kandidatin, gibt durch die sein Sprechen begleitenden Lachpartikel gleichzeitig aber auch zu verstehen, dass die überbordende Initiative aus dem Rahmen fällt. Kritik steht hier jedoch nicht an erster Stelle, sondern die Betonung liegt auf der erheiternden, erfrischend andersartigen Wirkung ihres Vorgehens. Seine anschließende Äußerung „ich ha(h)b überhaupt kei(h)ne lu(h)st weiterzu(h)ma(h)chen=[hehehehe“ zeigt spaßhaft gerahmt an, dass die Kandidatin ihn seiner Pflicht beraubt, ihn quasi „arbeitslos“ gemacht hat. Hierdurch legt er sein Gattungswissen über Prüfungsgespräche als Maßstab dar, aktualisiert also den institutionellen Kontext, indem er die Aktivität der Kandidatin implizit als abweichend markiert. Dass diese seine Äußerung genauso, d.h. gesichtsbedrohend, auffasst, die bedeutungsmodifizierenden Lachpartikel<sup>77</sup> ignoriert, zeigt ihre Reaktion: „[weil ich zuVIEL hab ich gesagt;“. In stark erhöhter Lautstärke zerstreut er ihre Zweifel und betont erneut, diesmal in ernster, unmissverständlicher Manier, sein Lob für das Vorgehen, welches ja nicht fehlgerichtet, sondern, im Gegenteil, des Guten zuviel war.

#### *6.2.4. Lachende Aktualisierung des Kontexts „mündliche Sprachprüfung“ am Beispiel der Bewertung*

„Both participants know perfectly well that it is a test and not a tea-party.“ (Jones/Spolsky 1975:14) Diese Feststellung besitzt programmatischen Gehalt, auch wenn in den vorangehenden Kapiteln gezeigt werden konnte, dass das Wissen um die genaue Beschaffenheit der Rechte-Pflichten-Verteilung in Teilen voneinander abweicht. Dass der Kontext „mündliche Sprachprüfung“ permanent präsent ist und reflexiv erzeugt wird, zeigt sich am besten am Beispiel der Bewertung. Das Wissen einerseits bewertet zu werden, andererseits bewerten zu müssen, signalisieren sich die Beteiligten immer wieder gegenseitig und rahmen diesen Vorgang stets lachend.

#### *Fall 1 – positive Bewertung durch den Prüfer:*

ALLES GUTE

---

<sup>77</sup> „Vollzieht eine Person im Gespräch eine Sprechhandlung lachend, dann unternimmt sie den Versuch, den Sinn des Gesagten, die Bedeutung der sprachlichen Handlung umzudefinieren oder zusätzlich zu definieren und diese neue Situation als die nun gültige, und d.h. auch für das Gegenüber gültige zu etablieren. Lacht die angesprochene Person mit, ratifiziert sie damit den Definitionsakt.“ (Kienzle 1996:170)

05 K-in [ich wünsche ihnen [auch alles  
gutes?  
06 P-in2 <<p> [h=hm>  
07 P1 h=hm  
08 K-in alles gu!TE!.  
09 (0,5)  
10 P1 !JA!.  
11 SEHR gut hehehe[he  
12 K-in [hehe  
13 P1 das gibt jetzt n extrapu(h)nk[t=hehe  
14 P-in2 <<p> [genau;>  
15 P1 tschüss  
16 P-in2 tschühüss

Der Ausschnitt ALLES GUTE ist Teil der Gesprächsbeendigung, die eine Postsequenz zum Part der Bewertung darstellt. Die Kandidatin verweist durch ihre markierte Reparatur einerseits auf den Prüfungskontext, andererseits zeigt die Akzentuierung ihr Wissen um das eigentliche Ende dieses Kontextes an. Die Selbstreparatur, welche, wie in Kapitel 5.2.2. ausgeführt, den in Prüfungsgesprächen präferierten Fall darstellt, wird durch den Prüfer zustimmend honoriert. Die übermäßige Betonung mittels prosodischen Zitats („!JA!.“) und sein Lachen zeigen Einvernehmen mit der Kandidatin darin, sich auf einer metakontextuellen Referenzebene zu bewegen, und können daher als Solidarierungsstrategie bezeichnet werden. Diese bestätigt seine Interpretation lachend, woraufhin der Prüfer das scherzhafte Referieren über den Prüfungskontext expandiert, indem er das Thema „Bewertung“ einbringt. Die Selbstreparatur erhält somit eine positive Beurteilung bei gleichzeitig deiktischem Bezug auf den institutionellen Kontext, dessen Schärfe Abschwächung durch die spaßhafte Rahmung (Lachpartikel und nachgestelltes Lachen) erfährt.

### *Fall 2 – negative Bewertung durch die Prüferin:*

FRAUEN UND POLITIK II  
03 K-in [und BERlin ist HAUPTstadt geworden.  
04 P-in1 <<p> berlin ist die HAUPTstadt geworden;>  
05 <<pp> ja ( [ ) he>  
06 P-in2 <<kurz> [super;>  
07 P-in1 <<f, all> aber dass du in der prüfung sagst=>  
08 <<all> =ich HASSE politik;=  
09 =das gibt MInus[punkte.=>  
10 K-in [he:  
11 P-in1 =ne [das (weißt du) hehehehe  
12 K-in [he  
13 P-in1 .hh [hehe  
14 K-in [hehe  
15 P-in1 des ist[ (.) <<f> DARFST du mir nit sagen;>

16 K-in <<pp> [he>  
 17 P-in1 <<f> das weißt du ganz genau;>  
 18 [hehe  
 19 K-in <<f> [das würd ich dir !IMMER! sagen;>  
 20 P-in1 <<f> he[hehehehehe>  
 21 K-in [hehe

In dem in Kapitel 5.2.1. analysierten Ausschnitt FRAUEN UND POLITIK I entsteht zwischen P-in1 und der Kandidatin eine spielerische Auseinandersetzung darüber, ob Frauen sich für Politik interessieren sollen. Die Kandidatin äußert in jener Passage in hyperbolischer Manier „ich HASSE politik;“.

Die Äußerung der Prüferin ab Zeile 07 erhält durch den vorläufigen Verzicht auf begleitendes Lachen einen zunächst ernsten Anstrich. Die Beteiligten wissen jedoch gleichermaßen, dass es sich um eine Anspielung auf die vorangehende, scherzhaft modulierte Sequenz handelt, wodurch der vermeintliche Ernst der negativen Bewertung in eine trockene und damit besonders witzige Form des Humors umschlägt. Die „joking relationship“<sup>78</sup> – nach Schütte (1991:332) ein „Beziehungskonzept, das Äußerungen und Handlungen spezifische andere Bedeutungen zuweist“ – bedarf allerdings, weil sie potentiell falsch zu verstehen und damit riskant ist, einiger lachender Rückversicherung (Zeile 10-14). In Zeile 15-21 erfährt die Spaßmodalität aufgrund des geteilten Verständnisses eine Steigerung durch einen flotten Schlagabtausch, der die beiden Interagierenden als nahezu gleichberechtigte Partnerinnen ausweist. Man muss diesen Ausschnitt also als gelungene Form der heiklen, weil mit Kritik verbundenen, Etablierung von Spaß ansehen, die auch im Nachgespräch durch die Prüferinnen, trotz des nicht zu vergessenen Körnchens Wahrheit, positiv bewertet wird.

### *Fall 3 – negative Eigenbewertung durch die Kandidatin:*

FRAUEN UND POLITIK III  
 01 P-in1 ?so: miriam;  
 02 sehr gut.  
 03 (1,5)  
 04 hast de gut gemacht.  
 05 wie gesagt wenn du NICHT sagst ich hasse politik sonst  
 wär ein[iges zie(h)mli(h)ch gu(h)t hehehe  
 06 K-in [he he hehe  
 07 <<p> **wieviel MInuspunkte?>**  
 08 P-in1 bit?te?  
 09 K-in wieviel minuspunkte HAB ich?

---

<sup>78</sup> Vgl. eine ausführliche Erläuterung von „joking relationships“ aus anthropologischer Sicht in Apte (1985:29-66).

10 P-in1 he[hehehehe  
 11 K-in [(hoff ich) he  
 12 P-in1 ich hab sie nicht gezählt.  
 13 ne-  
 14 also man merkt jetzt sehr dass du VIE:L gelernt hast;

In den in Bayern aufgenommenen Gesprächen werden die Kandidat(inn)en nach Abschluss der eigentlichen Sprachprüfung nicht direkt verabschiedet, sondern der persönliche Lernfortschritt wird besprochen. Die Prüferin nutzt hier den Rekurs auf „ich hasse politik“, um das Problem der Überleitung spielerisch zu lösen. Um nicht einen Vorwurf in den Vordergrund zu stellen, kontextualisiert sie durch eingestreute Lachpartikel die bereits eingeführte „joking relationship“. Lob und Kritik aktualisieren die kommunikative Gattung Prüfungsgespräch, was die Kandidatin noch expliziert, indem sie konkret nach den erworbenen Minuspunkten fragt und damit einen Scherz der Prüferin aufgreift. Sie zeigt so ihr Wissen um die aufgerufenen Spaßmodalität an, welches sie selbstkritisch aus einer Metaposition auf den Kontext Prüfungsgespräch referieren lässt. Die Überlegenheit signalisierende Haltung droht aufgrund eines wahrscheinlich akustischen Verständnisproblems seitens der Prüferin zu kippen, kann allerdings fremdinitiiert selbstrepariert<sup>79</sup> werden und wird schließlich lachend goutiert. Dass die Prüferin den selbstreferentiellen Scherz lediglich als Überleitung eingeworfen hat und nun keine weitere Expansion anstrebt, zeigt ihr abrupter Übergang zum Thema „Lernfortschritt“ (Zeile 13/14), was ihr Lachen in Zeile 10 unter den Aspekt der Höflichkeit stellt.

### 6.3. Lachende Aktualisierung sprachlicher Asymmetrien

Nicht nur der Kontext Prüfungsgespräch, sondern auch die asymmetrisch verteilten Sprechfertigkeiten werden in mündlichen Sprachprüfungen lokal in der Interaktion produziert. Günther (1992:115-120) zeigte am Beispiel von Sprechstundengesprächen zwischen Deutschen und Chines(inn)en, dass Sprachdefizite nicht als ausschließlich exogene Faktoren vorhanden sind, sondern durch „selbst- und fremdinitiierte Unterweisungssequenzen“ durch die

---

<sup>79</sup> Schegloff/Jefferson/Sacks (1977) unterscheiden vier Reparatur-Kategorien: Selbstinitiierte Selbstreparaturen, fremdinitiierte Selbstreparaturen, selbstinitiierte Fremdreparaturen und fremdinitiierte Fremdreparaturen, wobei sie eine Präferenz für Selbstreparaturen in spontanen Alltagsinteraktionen feststellen.

Interagierenden selbst reaktiviert werden. Unterweisungssequenzen bilden ein besonders brisantes Thema in/für meinem(-n) Korpus, da ja gerade die durch Unterweisungen aktualisierte Sprachkompetenz der Kandidat(inn)en Grundlage einer Bewertung bildet. Es soll gezeigt werden, wie sich dieser Umstand auf die Interaktion auswirkt und wie Sprecher(innen) sprachliche Asymmetrien in Kombination mit dem Kontext „mündliche Sprachprüfung“ im Gespräch herstellen.

### 6.3.1. Lachen in selbstinitiierten Unterweisungssequenzen

Der folgende Gesprächsausschnitt entstammt dem Prüfungsteil „Kommunikation in Alltagssituationen“, der eingeleitet wird durch die Aufgabenstellung: „Sie möchten für eine Woche verreisen. Ihre Blumen müssen aber gegossen werden. Fragen Sie oder bitten Sie eine Nachbarin um Hilfe!“ GIEßEN bildet den zweiten Part der Kandidatinnen-Antwort:

```
GIEßEN
01 K-in   äh:: kannst ?du (.) meine blumen-
02       (4,0)
03       <p> ((seufzt))>
04       (1,0)
05       <<pp> wie sagt man>
06       (2,5)
07       <<pp> ((stöhnt))>
08       (4,0)
09 P-in1  he [hehehe
10 K-in   [o=he
11 P2     [hehehe
11 K-in   ich habe vergessen [das wort;
13 P-in1                               [GIEßEN
14 K-in   JA
15 P2     he
16 K-in   ja ge:nau;
17 P-in1  <p> h=hm>
18       (1,0)
19       oder WASSer geben;
20       he=
21 K-in   =ja=[he
22 P-in1  [hehehe
23       <<pp> es ganz einfach sagen wollen>
```

Ihre Probleme beim Finden der Vokabel „gießen“ kontextualisiert die Kandidatin zunächst implizit durch die mit paraverbalen Mitteln (Seufzen, Stöhnen) gefüllte Pause. Dem ersten Seufzen folgt in stark verminderter Lautstärke eine an die Prüfenden gerichtete explizite Aufforderung zur Hilfestellung. Die vorliegenden Daten lassen eine Präferenz für *implizit* geäußerte Selbstinitiiierungen von

Reparatursequenzen erkennen, welche eine stark gesichtsschützende Funktion für die Lernenden haben, da Zuschreibungen sprachlicher Inkompetenz nicht direkt auftreten.<sup>80</sup> Die Tatsache, dass die Kandidatin fünf Sekunden wartet, um dann mit gesenkter Stimme, um Hilfe zu bitten, trägt ebenso zur Produktion des Kontexts Prüfungsgespräch bei, wie die zunächst unterbleibende Hilfeleistung durch die Prüfenden. In einem anderen Zusammenhang, wo nicht die Beurteilung der Sprechfertigkeit im Mittelpunkt des Interesses steht, also höchstwahrscheinlich auch in den von Günthner (1992) untersuchten Sprechstundengesprächen, würden Muttersprachler(innen) sicherlich nicht (so lange) zögern, um der Lernerin mit einer fehlenden Vokabel auszuhelfen. Für mündliche Sprachprüfungen gilt in besonderem Maße, was Schegloff/Jefferson/Sacks (1977:374) in einer Fußnote konstatieren: „The ‘withhold to allow self-initiation’ [...] yields a gap after the trouble-source turn.“<sup>81</sup>

Die Kandidatin strebt eine Unterweisung durch die Prüfenden an, der nicht entsprochen wird, was die asymmetrische Sprachverteilung zwischen den Beteiligten in subtiler Form für die Gesprächsteilnehmer(innen) deutlich werden lässt, da die Kandidatin natürlich um die Kompetenz der Muttersprachler(innen) weiß.

Nach einer weiteren 6,5 Sekunden, durch Stöhnen gefüllten Pause beginnt P-in1 zu lachen. Es soll nun gezeigt werden, dass das Lachen hier nicht auf eine einzelne Funktion zu reduzieren ist. Es handelt sich um eine stark angespannte Situation für die Kandidatin, die insofern ausgereizt zu sein scheint, als für die/den Prüfer(in) keine selbständige Fortführung der abgebrochenen Äußerung mehr ohne weiteres erwartbar ist. Das Lachen dient also einmal dazu, der Situation die Schärfe zu

---

<sup>80</sup> Günthner (1993:93) konstatiert in Interaktionen zwischen Muttersprachler(innen) und Lernenden zurecht eine Asymmetrie hinsichtlich der Gesichtsbedrohung bei Klärungsaufforderungen: „Ein Nicht-Verstehen seitens der Muttersprachler(innen) ist für die Lernenden insofern stark gesichtsbedrohend, als ihnen ihre defizitären Fremdsprachenfertigkeiten vor Augen geführt werden. Umgekehrt stellt eine Klärungsaufforderung von Seiten der Lernenden eine Bedrohung für das eigene Gesicht dar, da mit dieser Aufforderung die mangelnde Fremdsprachenkompetenz offenbart wird.“

<sup>81</sup> Widersprechen möchte ich jedoch der Annahme, dass diese Beobachtung in einem Gegensatz zum eigentlichen „turn-taking-system“ steht, „[which] is organized so as to minimize not only overlap but gap as well. [...] This is only one of many evidences of the independent status of the repair organization, whose operation may supersede otherwise operative aspects of the turn-taking organization.“ (Schegloff/Jefferson/Sacks 1977:374). Vielmehr müssten die Regeln eines „turn-taking systems“ offener gestaltet werden, um bspw. Reparatursequenzen nicht unter dem Aspekt der Abweichung betrachten zu müssen (, oder Prüfungsgespräche als permanenten Krisenzustand – vgl. Meer (1998:154)).

nehmen, ist Ausdruck von Spannungsabfuhr (Freud 1905:124f). Nolda (1990:31) fasst ein so plaziertes Lachen ähnlich auf: „Ein erster Kommunikationsversuch ist fehlgeschlagen und wird durch Lachen ‚repariert‘. Man versichert sich so gegenseitig der Irrelevanz dieses Scheiterns und schafft damit die Basis für den Fortgang der Kommunikation.“<sup>82</sup> Die Situation erhält einen komischen Aspekt, der zuvor noch nicht vorhanden war. Lachen birgt also die Möglichkeit eine Situation neu zu definieren, „humorvolle Bedeutung aktiv zu kreieren“ (Kotthoff 1996:7).

Thomas Hobbes sieht im Lachen das Bestreben sich auf Kosten anderer zu erhöhen, die eigene Überlegenheit angesichts der Schwäche des anderen zu erleben: „Einen anderen stürzen sehen [ist] Neigung zum Lachen.“ (Hobbes zitiert nach Tönnies 1912:146) Dieser Erklärung kann sicherlich nicht in seiner Einseitigkeit zugestimmt werden, doch wird auch im Ausschnitt GIEßEN nicht nur die Entspannungskomponente von Lachen deutlich, sondern gleichfalls eine aggressive. Durch das Lachen über eine Situation, in der die Kandidatin versagt, demonstrieren die Prüfenden implizit und einvernehmlich ihre sprachliche Überlegenheit und kontextualisieren eine hierarchische Rollenverteilung.

Die überlappende Reaktion der Kandidatin („o=he“) lässt durch das „o“ erkennen, dass ihr Versagen nun öffentlich ist und sie darum weiß, der angeschlossene Lachpartikel zeigt, dass sie sich der Interpretation der Situation als komisch anschließt. Eine solche Sequenz bezeichnet Jefferson (1979:80) als „invitation to laugh and acceptance“, wodurch hier eine Übereinstimmung hergestellt wird, die vom Ernst ablenkt und so der Kandidatin einen Hauch von Sicherheit übermittelt. Dadurch dass die Kandidatin ihrem eigenen „trouble talk“ (Jefferson 1984) einen, wenn auch durch die Prüferin provozierten, Lachpartikel nachstellt, signalisiert sie eine gewisse Gelassenheit.

Die Kandidatin kann nun unumwunden zugeben: „ich habe vergessen [das wort;“, einerseits durch die bereits erfolgte deutliche Etablierung des Autoritätsgefälles verbunden mit der Bedrohung ihres positiven Gesichts, so dass ihr Eingeständnis keine neuen Unannehmlichkeiten aufwirft; andererseits dadurch, dass die zugespitzte Situation durch das kollektive Lachen aller Beteiligten entschärft und die Modalität verändert wurde.

---

<sup>82</sup> Für falsch erachte ich Noldas (1990:31) sich daran anschließende Interpretation, dass dieses Lachen im Kontrast zu einer Etablierung von Hierarchie steht. Unsicher bin ich mir

Durch die impliziten wie expliziten Aufforderungen um Hilfestellungen bei Ausdrucksproblemen initiiert die Lernerin eine Unterweisungssequenz und „reaktiviert [...] ihren Lernerstatus und damit die asymmetrisch-verteilten interaktiven Rollen: Lernerin und Wissensuchende auf der einen Seite; Expertin und Wissenvermittelnde auf der anderen Seite“ (Günthner 1992:117).<sup>83</sup>

### 6.3.2. Lachen in fremdinitiierten Unterweisungssequenzen

Nolda (1990:66) konstatiert, dass es zur Spezifik von Prüfungsgesprächen gehört, dass Interventionen seitens der Prüfenden nur „im äußersten Notfall“ vorgenommen werden: „Der Prüfer soll den Kandidaten reden lassen, ohne ihn zu korrigieren, durch Einwürfe zu unterbrechen oder seine Äußerungen vorzeitig zu beenden.“ In meinen Daten besteht eine große Diskrepanz hinsichtlich dieser Beobachtung: Die in NRW aufgenommenen Interaktionen bestätigen diese Entdeckung vollkommen, die Prüfer in den bayrischen Prüfungsgesprächen missachten diese Regel ständig. Ich wähle bewusst den Begriff „Regel“, da das sich zurücknehmende Prüfer(inne)-Verhalten, und da möchte ich mich Nolda (1990) anschließen, m. E. für die Institution Prüfungsgespräch konstitutiv ist. Lernende sollen offensichtlich die Möglichkeit erhalten, sich selbst zu verbessern, selbst eine Vokabel zu finden, weil sie durch diese Fähigkeit Sprachkompetenz demonstrieren, die es zu bewerten gilt. Der gegenteilige Fall, der in den in Bayern aufgenommenen mündlichen Prüfungen praktiziert wird, wirkt sich negativ auf die Gesamtatmosphäre aus und schafft ein aggressives und konfrontatives Gesprächsklima, welches in der Bewertung, wie sich

---

auch, ob wirklich eine „Versicherung der Irrelevanz des Scheiterns“ stattfindet.

<sup>83</sup> Siehe auch das kommentierende Gespräch zwischen Prüferin und Prüfer „hinter verschlossenen Türen“ zu der analysierten Episode:

KOMMENTAR GIEBEN

01 P-in1 das GIEßen fiel ihr bei (-) [der nächsten nicht ein-  
 02 P2 [ja  
 03 P-in1 naJA;  
 04 (0,75)  
 05 P2 naja das is jetzt die FRAG[e;  
 06 P-in1 <<p> [h=hm>  
 07 (1,75)  
 08 die sind aber auch nicht in der lage das EINFacher zu  
 formu[lieren;=  
 09 P-in1 <<pp>[hm>  
 10 P2 <<all> =also wenn mir das wort GIEßen nicht einfällt;  
 11 <<p> [also->  
 12 P-in1 [wasser  
 13 P2 WASser [geben wär ja AUCH okay.=  
 14 P-in1 <<pp> [(geben)  
 15 =verSORgen-  
 16 P2 h=hm:

in den anschließenden Gesprächen zwischen den Prüfenden gezeigt hat, dem Prüfling zu Lasten gelegt wird.<sup>84</sup> Es lässt sich also eine Präferenz für selbstinitiierte Reparaturen beobachten, wobei damit noch nicht gesagt ist, welche Präferenz hinsichtlich der Durchführung der Reparatur besteht.

Es wird nun ein Transkriptausschnitt eines Prüfungsgesprächs in NRW vorgestellt, in dem eine fremdinitiierte Unterweisung unerlässlich ist. Der Prüfer hat im Prüfungsteil „freies Gespräch“ die Frage gestellt, ob die Kandidatin eine schöne Kindheit hatte:

KINDHEIT  
 57 K-in meine kind ist=äh sehr schön,  
 58 P1 h=hm  
 59 K-in so äh ( )  
 60 äh sie ist so (-) so groß (.) so groß-  
 61 sie hat äh-  
 62 P-in2 ha ( )  
 63 K-in sie ist äh einundzwanzig jahre alt,  
 64 P1 h:=hm,  
 65 K-in sie hat schon be?ruf  
 66 P1 h=hm  
 67 aber ich glaube sie haben mich jetzt falsch ver?standen;  
 68 K-in aja,  
 69 P1 ich möchte über IHre kindheit (.) reden;  
 70 (1,0)  
 71 P-in2 <<scharf, überdeutlich> kindHEIT.>  
 72 (-)  
 73 nicht kind;

---

<sup>84</sup> Das Verfahren der bayrischen Prüfenden folgt m. E. keinem reflektierten Plan und widerspricht in gewisser Hinsicht sogar dem Kontext bzw. ruft einen Zusammenhang auf, der den Prüfling entweder verunsichert oder gleichfalls zu einer Kontra-Haltung auffordert. Der Grund für dieses unreflektierte Vorgehen, und hier möchte ich ethnographisches Wissen einfließen lassen, liegt meiner Ansicht nach in der mangelnden Ausbildung der Prüfenden in der bayrischen Sprachschule. Sie haben, im Gegensatz zu den Prüfer(inne)n in NRW, keinerlei Prüfer(innen)-Schulung durchlaufen und handeln, wie sich häufig nachweisen ließe, nach Gutdünken.

Vgl. zu einer solchen (nicht als dispräferiert markierten) fremdinitiierten Unterweisung, die im übrigen immer ohne Lachen realisiert sind, bspw. folgenden Transkriptausschnitt, der aufgrund des fehlenden Lachens und damit der mangelnden Anbindung an das Thema dieser Arbeit nicht diskutiert wird:

RUSSLAND-URLAUB (EIN BLAUER REISEPASS)  
 06 K ICH habe (0,75) BLAU (-) reise? pass,  
 07 P-in1 ich habe (.) EINEN=  
 08 K =eine [blau-  
 09 P-in1 <<f> [eiNEN>  
 10 K einen [blauEN (.) blauen reis[e(pass)  
 11 P-in [blauEN [reisepass;

Zunächst sei darauf hingewiesen, dass dem präsentierten Ausschnitt eine Passage voraus geht, in der die Kandidatin zwei Unterweisungssequenzen zu der Ausgangsfrage des Prüfers bereits selbst initiiert hat, so dass dieser nun davon ausgeht, die Kandidatin habe die Frage zur Kindheit nach anfänglichen Schwierigkeiten verstanden. Ihre Antwort, die auf ihr Kind, nicht auf ihre Kindheit abzielt, verrät jedoch, dass ein Verständnis nicht geglückt ist, dass also Probleme bei der Aushandlung von Bedeutung aufgetreten sind. Das Missverständnis hat lernersprachliche Ursachen, da der Kandidatin offensichtlich die Vokabel „Kindheit“ nicht bekannt ist. Die Menge an Verzögerungspartikeln und Pausen zeigt an, dass sie sich ob der richtigen Bedeutung der Frage trotz zweier Nachfragen immer noch nicht vollständig im Klaren ist, da ihr wahrscheinlich auch die Frage nach der Schönheit ihres Kindes unpassend erscheint („meine kind ist=äh sehr schön“).

Nach dem zweiten Turn der Kandidatin fällt P-in2 mit einem Lachpartikel ein, weil sie die Widersinnigkeit der Antwort realisiert. Das Komische in den Ausführungen der Kandidatin beruht auf einer Inkongruenz zwischen Konzept (Kindheit) und realem Objekt (Kind) und bildet damit den Grund für das Lachen der Prüferin. Mit ihrem Lachen initiiert die Prüferin implizit eine potentielle Unterweisung, die aber erst einmal nicht folgt. Bereits durch diese Initiative degradiert sie die Kandidatin insofern als sie zu erkennen gibt, dass irgend etwas in der Antwort ihres Gegenübers nicht stimmt oder komisch ist, was sie als Muttersprachlerin und Prüferin im Gegensatz zur Lernerin zu durchschauen vermag. Ein einzelner Lachpartikel hat also die Kraft, Asymmetrien zu konstruieren und publik zu machen.

Es stellt sich die Frage, weshalb die Durchführung der Reparatur hier zurückgehalten wird. Ein Grund besteht meiner Ansicht nach darin, dass der Prüfungsteil „freies Gespräch“ in diesem Fall durch den Prüfer, nicht durch die Prüferin bestritten wird.<sup>85</sup> Eine explizite Intervention ist also dem Prüfer als direktem Gesprächspartner vorenthalten. Das könnte auch erklären, weshalb die Kandidatin, die ja in Interaktion mit dem Prüfer steht, das kurze Lachen der Prüferin ignoriert.

Ein weiterer Grund liegt darin, dass in Prüfungsgesprächen offenbar nicht nur eine Präferenz hinsichtlich des Selbstinitiiertens von Unterweisungssequenzen besteht, sondern auch bezüglich der Selbstreparatur. Mit dieser Feststellung soll nicht leichtfertig der Auffassung von Schegloff/Jefferson/Sacks (1977) zugestimmt werden, die im übrigen darauf hinweisen, dass Domänen, in denen Personen „who are still learnig“ oder „not-yet-competent“ sind, eine Präferenz für „other-correction“ beobachten lassen. (Schegloff et al. 1977:381). Günthner (1992:118) überträgt diese „Abweichung“, die Schegloff et al. an der Eltern-Kind-Interaktion festmachen, auf die interkulturelle Interaktion (in Sprechstundengesprächen), in denen deutsche Muttersprachlerinnen unmarkiert, also ohne zeitliche Verzögerung und ohne Nachfragen, fremdinitiierte Unterweisungssequenzen produzieren. Meine Beobachtungen für den Kontext mündliche Sprachprüfung weichen also von Günthners Analyseergebnissen ab, weil hier in der Regel eine Markierung von fremdinitiierten Fremdreparaturen als dispräferiert erfolgt.

Dispräferenz wird durch eine Reihe diskursiver Strategien kontextualisiert: die nicht erfolgende Ausführung des „ha“ der Prüferin, pseudo-zustimmende Hörersignalen des Prüfers, die Verzögerung bevor er schließlich eine Unterweisungssequenz einleitet, das semantisch abschwächende „aber ich glaube“, welches einem „off-record“-Verfahren entspricht und insofern ambig ist als es ein „ich kann mich auch täuschen“ einschließt. Trotz dieser Höflichkeitsstrategie ist die Fremdinitiiierung einer Reparatursequenz auch hier stark gesichtbedrohend für die Kandidatin, da ihr sprachliches Defizit gekennzeichnet wird. Defizitäre Sprachkenntnisse haben in Sprachprüfungen weitreichende Auswirkungen und sind daher von einer ganz anderen Brisanz als in der übrigen interkulturellen Kommunikation, was als ursächlich für die starke Dispräferenz von fremdinitiierten Unterweisungssequenzen angenommen werden kann.

Das anschließende Eingreifen der Prüferin („<<scharf, überdeutlich> kindheit.> (.) nicht kind;“) lässt sich erneut mit Schegloff et al. (1977:369) erklären: „For instance, there is a preference for stronger over weaker initiators“ und „if more than one other-initiated sequence is needed, the other-

---

<sup>85</sup> In Kapitel 4.1. zum Datenmaterial wurde bereits darauf hingewiesen, dass sich in den in NRW aufgenommenen Prüfungen jeweils abwechselnd ein(e) Prüfer(in) für einen der

initiators are used in order of increasing strength.“ Die Unterweisung durch den Prüfer lokalisiert den kritischen Punkt nicht hinreichend als ein Vokabel-Problem, so dass die Prüferin eine stärkere Verortung der Problematik initiiert.<sup>86</sup>

### 6.3.3. Gegenabhängigkeit

Die Daten aus NRW zeigen, wie im vorgestellten Fall, dass in der Regel nur dann Unterweisungen fremdinitiiert werden, wenn sie für den Verstehensprozess notwendig sind. Die Produktion eines dadurch entstehenden Statusgefälles wird also hinausgezögert. Ein Nicht-Wissen der Kandidatin scheint weniger eine gem angewendete „Ressource[...] zur Hierarchieherstellung“ (Günthner 1992:120) zu sein als ein notwendiges Übel, das meist einem „uncomfortable moment“ für alle Beteiligten entspringt bzw. diesen verursacht. Dass es sich auch für die Prüfenden um einen solchen Moment handelt, erklärt Meer (1998:67f) durch die gegenseitige Abhängigkeit beider in Prüfungsgesprächen Interagierenden. Vor allem in Krisensituationen sind die beiden Hauptagierenden „in fataler Weise von den Aktivitäten der/des jeweils anderen betroffen und abhängig“ (Meer 1998:67f). Prüfende seien, so Meer (1998:68), auf das Urteil ihrer Kolleg(inn)en über ihre Fähigkeit als Prüfende angewiesen, welches wiederum von der gezeigten Leistung der Prüflinge abhängt.<sup>87</sup> „So kommentierten die prüfenden Lehrenden den Prüfungsverlauf nach misslungenen Prüfungen immer wieder mit sich selbst

---

beiden Prüfungsteile („Alltagssituationen“ und „freies Gespräch“) verantwortlich zeichnet.

<sup>86</sup> Dass der Prüfer die Problematik tatsächlich nicht als primär von einer Vokabel abhängig betrachtet hat, zeigt sich in dem anschließenden Bewertungsgespräch:

KOMMENTAR KINDHEIT

- 01 P <<p> pöh (-) die hat mich nicht verstan[den>  
 02 P-in <<p> [ne>  
 03 P die das kommt (0,5) manchmal weil die das perfekt  
 nich (-) verstehen,  
 04 (1,25)  
 05 die hat überhaupt nicht realisiert dass ich über  
 (.) die vergangenheit [(.) <<dim> [gesprochen hab>  
 06 P-in [h=hm h=hm  
 07 kind' das wort kindheit;  
 08 P <<p> ja>  
 09 <<ff> ah=JA>  
 10 also-  
 11 aber das is hier ne frage die VORgegeben ist;

<sup>87</sup> Wodurch sich auch der Unterschied zu interkulturellen Sprechstundengesprächen hinsichtlich der Präferenz für fremdinitiierte Unterweisungen erklären lässt, in denen die/der muttersprachliche Dozent(in) ohne die Anwesenheit eines(-r) Kollegen(-in) mit der/dem Studierenden agiert. Zu beachten ist allerdings, dass Meer (1998) mündliche Hochschulprüfungen und nicht Sprachprüfungen untersucht.

schützenden Bemerkungen“ (Meer 1998:63): „<p> pöh (-) die hat mich nicht verstan[den]>“.

Gleichzeitig ist an eine Thematisierung der Schwierigkeiten innerhalb der Prüfungssituation aufgrund der Anwesenheit der Kolleg(inn)en nur um den Preis eines noch größeren Schadens (für beide Seiten) zu denken. Insoweit stellt sich das Problem der Dauerhaftigkeit von krisenhaften Kommunikationsverläufen in mündlichen Prüfungen in verschärfter Form, da es aufgrund der Gegenabhängigkeiten im Interesse beider Agierenden liegt, die Krise nicht noch offensichtlicher werden zu lassen. (Meer 1998:162)

Foucault sieht in Prüfenden „pausenlos überwachte Überwacher“ (Foucault 1977:228, zitiert nach Meer 1998:59), wodurch Macht nicht auf ein simples „von oben nach unten“ zu reduzieren ist.

Die Prüfung kehrt die Ökonomie der Sichtbarkeit in der Machtausübung um: [...] sie [die Disziplinarmacht] setzt sich durch, indem sie sich unsichtbar macht, während sie den von ihr Unterworfenen die Sichtbarkeit aufzwingt. In der Disziplin sind es die Untertanen, die gesehen werden müssen, die im Scheinwerferlicht stehen müssen, damit der Zugriff der Macht gesichert wird. (Foucault 1977:241, zitiert nach Meer 1998:52).

(Fremdinitiierte) Unterweisungen würden also die/den Prüfende(n) ins Scheinwerferlicht rücken, wodurch nicht, wie in anderen Kontexten, Macht erzeugt, sondern verhindert wird. Prüfende sind nämlich gerade aufgrund ihrer Stellung im Besitz des Rechts, sich zurückzuhalten, welches den Prüflingen nicht zusteht. Mittels ihrer eigenen Aktivität und Kommunikationsfertigkeit bestätigen Kandidat(inn)en also sowohl das eigene Gesicht als auch das der Prüfenden (Meer 1998:138), so dass bei einer Aktualisierung sprachlicher Defizite die Gesichter beider bedroht sind.

Zum Schluss sei noch auf den weiteren Gesprächsverlauf von KINDHEIT verwiesen. Ohne diesen näher analysieren zu wollen, soll unterstrichen werden, dass die Aktualisierung sprachlicher Defizite, zumal bei erfolgloser Reparatur, auch für den Prüfer einen „uncomfortable moment“ bedeutet. Das gibt u.a. sein abrupter Themenwechsel zu erkennen, der im Übrigen den Fokus erneut auf die Kandidatin lenken soll. Es zeigt sich außerdem, dass die Kandidatin auf einer subtilen Ebene, sei es durch Nicht-Verstehen, Verweigerung etc., ganz massive Einflussmöglichkeiten auf die Steuerung des Gesprächsverlaufs besitzt:

KINDHEIT (FORTSETZUNG)<sup>88</sup>

75 K-in kindHEIT?  
 76 P1 ja I:Hre kindheit;  
 77 als als SIE (-) ein kind waren.  
 78 (1,5)  
 79 K-in <<pp> ich verste(h)e nich he>  
 80 P1 ja is ok'  
 81 kann passie(h)ren he  
 82 K-in .h [he  
 83 P [h=hm  
 84 ja.  
 85 K-in ((räuspert sich))  
 86 (-)  
 87 P ähm:-  
 88 (2,0)  
 89 ja::-  
 90 (0,75)  
 91 als ihre kinder KLEIN waren? (.)  
 92 und da haben sie noch in moldAwien gelebt;  
 93 richtig,=

---

<sup>88</sup> Auch bei diesem „trouble-talk“ produziert der Prüfer einen Lachpartikel innerhalb und einen weiteren nach seiner flapsig-resignativen Reaktion („ja is ok' kann passie(h)ren he“). Zusammen mit der inhaltlichen Unbekümmertheit sollen diese Lachpartikel, trotz ihrer von Jefferson (1984) konstatierten Dispräferenz, der Kandidatin signalisieren, dass ihre Verständnisschwierigkeiten nicht zu ernst genommen werden. Es wäre interessant zu untersuchen, ob im „talk about troubles“ verhaltenes Mitlachen vielleicht sogar präferiert ist, wenn die/der Rezipient(in), in diesem Fall der Prüfer, den „trouble“ mit verursacht hat.

## 7. Lachen und Humor

In Kombination mit, als Resultat von oder als Indikator für Humor wird Lachen am häufigsten gesprächsanalytisch untersucht, zumeist jedoch in nicht-institutionellen Interaktionen.<sup>89</sup> Unter den institutionellen Bedingungen einer mündlichen Sprachprüfung gelten ganz eigene Regeln im Umgang mit Scherzen, Witzen, Ironie und dem dazu in Relation stehenden Lachen. Der Einsatz und die Beantwortung humorvoller Äußerungen bedarf in diesem zweifach asymmetrischen institutionellen Kontext einer viel größeren beidseitigen Sensibilität als in einer Kommunikation unter mehr oder minder Gleichgestellten. „Lustig sein“ und „sich lustig machen“, „Lachen“ und „Auslachen“ liegen hier sehr dicht beieinander. Nichtsdestoweniger tauchen in meinem Korpus auch scherzhaft gerahmte Sequenzen auf, die reibungslos funktionieren. Uhd: Auch in „alltäglicher Kommunikation“, welche ich bewusst in Anführungszeichen setze, verlangt der Umgang mit Humor einiges an Fingerspritzengefühl.

Anders als in den beiden vorherigen empirischen Kapiteln soll hier keine theoretische Einführung zum Thema „Humor“ vorangestellt werden, da ich zum einen das in der Forschungsliteratur immer wieder auftauchende Problem „of defining the concept satisfactorily“ (Apte 1985:13) in der gebotenen Kürze nicht zu lösen vermag, da es mir zum anderen aber auch sinnvoller erscheint, die im Folgenden analysierten humoristischen Phänomene an Ort und Stelle zu definieren.<sup>90</sup>

---

<sup>89</sup> Vgl. u.a. Müller (1983), Jenkins (1996), Streeck (1996), Thimm/Augenstein (1996). Coser (1996) untersuchte Lachen und Humor im institutionellen Zusammenhang. Außerdem: aus anthropologischer Perspektive Apte (1985), psychoanalytisch: Grotjahn (1974), kommunikationswissenschaftlich: Palmer (1994). Und v.a. linguistisch-theoretisch: Attardo (1994).

<sup>90</sup> Einige Anmerkungen zum Humor tauchten bereits in den theoretischen Kapiteln zum Lachen, 3.1. und 3.2., auf.

## 7.1. Lachen in Runninggags

Eine griffige Definition des Begriffs „Runninggag“ liefern Thimm/Augenstein (1996:242):

Wir sprechen dann von einem ‚running gag‘ in der Konversation, wenn ein zwischen Beteiligten konstituiertes Thema zunächst exploriert und als Scherz konstituiert wird, um dann im weiteren Verlauf des Gesprächs in verschiedenen Varianten wiederholt, um- und aufgearbeitet zu werden und so die Funktion der Bestätigung eines gemeinsamen Wissens im Sinne einer Ingroup-Verständigung gegeben ist.

Insgesamt treten in meinen Daten drei Runninggags auf, von denen ich im folgenden eine besonders prägnante Form vorstellen, ihre Wirkung analysieren und den funktionellen Einsatz von Lachen in diesem Zusammenhang interpretieren möchte.

### *„Frau Christiansen“*

Die Besonderheit des mit „Frau Christiansen“ betitelten Runninggags ist seine serielle Okkurrenz über ein einzelnes Prüfungsgespräch hinweg bei drei verschiedenen Prüflingen. Das Thema tritt erstmalig in Erscheinung als ein Kandidat bei einem Item die besagte „Frau Christiansen“ als Ansprechpartnerin wählt, was an sich noch keinen Humor evoziert und auch nicht mit Lachen versehen wird. Als derselbe Kandidat sich zum dritten Mal bei einer „alltäglichen Situation“ an „Frau Christiansen“ wendet, erhält das Thema erstmalig eine komische Bedeutung:

```
FRAU CHRISTIANSEN I
01 P1      sie haben für ihre NACHbarn ein paKET angenommen?
02         KLINGeln sie am abend bei ihnen,
03         was SAgen sie.
((...))
13         ähm (.) <<all> frau christiansen->
14         .h ähm ((räuspert sich))
15 P-in2   <<pp> hehehehehe[hehe>
16 K              [äh:: heute äh- ((räuspert sich))
17         heute ganzen tag äh waren sie nicht zuHAUse;
```

Es handelt sich hier zunächst um eine einseitige Humoraktivität der Prüferin. Ihr Lachen kontextualisiert die wiederholte Namensnennung als witzig und markiert zudem einen potentiellen Modalitätswechsel von „Ernst“ hin zu „Spaß“. Der Kandidat respondiert das Lachen jedoch nicht, so dass die initiierte Spaßmodalität keine Expansion erfährt. Lachen hat hier eine doppelte Funktion: einerseits fungiert es als Beziehungsangebot, das von Seiten des Prüflings allerdings nicht angenommen



Wieder ist es die Prüferin, die zuerst – in verminderter Lautstärke – lacht, wodurch das Thema eine scherzhafte Konnotation erfährt, was an dieser Stelle noch einen „Insider“<sup>91</sup> zwischen ihr und ihrem Kollegen darstellt. Aufgrund der Unwissenheit der Kandidatin, dass ihre Anrede von „Frau Christiansen“ bereits eine Wiederholung und damit komisch ist, wirkt das zweifache Lachen der Prüferin, das zudem ihren Redebeitrag unterbricht, stark gesichtsbedrohend. Der Prüfer möchte die Gesichtsbedrohung schnellstmöglich abfangen, indem er im Sinne der „positive politeness“ den „face-threatening act“ durch übertriebenes Lob mildert und so signalisiert, dass das Lachen seiner Kollegin kein Auslachen war, also nicht im Zusammenhang mit einer möglicherweise falschen und daher witzigen Antwort stand. Im Auftrag der Wiedergutmachung hat er es so eilig, dass er den Turn der Kandidatin als vermeintlich beendet betrachtet, obwohl inhaltlich bisher weder etwas über das „Verreisen“ noch über das „Blumengießen“ gesagt wurde. Im Folgenden leisten Prüferin und Prüfer „face work“, indem sie in einer Gemeinschaftsproduktion die Ursache für das Lachen der Prüferin erläutern, was die erfolgte Gesichtsbedrohung im Nachhinein abschwächt. Bemerkenswert ist, dass der Prüfer sich selbst – fälschlicherweise – als lachendes Subjekt tituliert („ich hab jetzt nur ein bisschen geLACHT,“), was seine große Verantwortung zum einen für das Gesicht der Kandidatin ausdrückt, zum anderen für das Gesicht seiner Kollegin, da er einen impliziten Vorwurf gegenüber seiner Mitprüferin für die durch Lachen erfolgte Gesichtsbedrohung vermeidet. Auffällig ist hier, dass P-in1 ihre Erklärung nicht lachend rahmt, sondern diesmal der Kandidatin den Vortritt lässt, lachend einen Modalitätswechsel anzuzeigen,<sup>92</sup> den die Prüferin dann als Beziehungsangebot annimmt und ebenfalls lachend ratifiziert. Der Prüfer beendet schließlich die Sequenz mit einem erneut extremen, in Anbetracht der fehlerhaften Antwort vollkommen übertriebenen Lob.<sup>93</sup>

*Wiederholung durch die Kandidatin:*

FRAU CHRISTIANSEN III

---

<sup>91</sup> Unter „Insider“ verstehe ich eine Anspielung, die nur Eingeweihte verstehen, wodurch In- und Out-Group markiert werden.

<sup>92</sup> Scotton (1985:116) stellt fest, „that style shifting is a move to augment the speaker’s power [...]“

<sup>93</sup> Die Antwort der Kandidatin auf dieses Item wird im anschließenden Bewertungsgespräch tatsächlich mit der vollen Punktzahl versehen.

01 P2 sie beKOMmen (-) plötzlich besuch.  
 02 ihr zimmer is (.) aber nicht aufgeräumt.  
 03 was SAgen sie.  
 04 K-in <<p> hm>  
 05 ((klopft dreimal schnell und leise auf den Tisch))  
 06 **frau christiansen,**  
 07 P-in1 <<behaucht> [(mein gott)>  
 08 K-in [hihihehehe ich (mö(h)cht(h)e-)  
 09 P2 <<p> hehe>  
 10 K-in <<ff> hehehe>

Die Kandidatin nimmt den Gag wieder auf, indem sie das Schlüsselwort „Frau Christiansen“ zunächst ohne Markierung von Scherzmodalität einsetzt, was man einerseits als besonders trockene Form des Humors werten kann, andererseits als abwartend, um nicht in die gesichtsbedrohende Situation eines unrespondierten Lachens zu geraten. Die Äußerung der Prüferin („<<behaucht> [(mein gott)>“) und das höfliche Prüfer-Lachen bestätigen „Frau Christiansen“ als Scherzthema. Das daraufhin unmittelbar in stark erhöhter Lautstärke einsetzende Lachen der Kandidatin stützt die These der zuvor abwartenden Zurückhaltung.

*Andeutung durch den Prüfer:*

FRAU CHRISTIANSEN IV  
 01 P1 <<f> JA:>  
 02 die NÄCHste situation-  
 03 ähm (0,75)  
 04 <<p> ich lass das ma(h) je(h)tz mit de(h)n  
 [na(h)chba(h)=hehehehe>  
 05 P-in2 [<<p> he hehehehe>  
 06 P1 ähm

Hier wird die scherzhafte Thematik durch den Prüfer lediglich angedeutet und durch Lachen markiert. Das reaktive Lachen der Prüferin weist auf die erfolgreiche Etablierung des Runninggags im Sinne eines gemeinsamen Vorverständnisses hin, der ohne explizite Nennung des Schlüsselbegriffs auskommt. Das ausbleibende Mitlachen der Kandidatin schafft eine Solidarisierung zwischen den Prüfenden. Diese ist allerdings nicht als besonders ausschließend zu bewerten, da die Anspielung des Prüfers als Reaktion auf die in FRAU CHRISTIANSEN III erfolgte Wiederholung des Scherzes durch die Kandidatin zu verstehen ist, wodurch dieser ihr Beziehungsangebot ratifiziert.

*Andeutung durch die Kandidatin:*

FRAU CHRISTIANSEN V

01 P1 <<f> das fiNANZamt hat ihnen einen brief  
geschrieben?>

02 K-in h=hm,

03 P1 <<f, dim> äh sie WISsen aber nicht genau ob sie ihn  
RICHTig verstanden haben.> (0,75)

04 was SAgen sie zu ihrem DEUTschen freund;  
05 (1,0)

06 K-in h=hm  
07 (2,25)

08 <<p> deutschen freund,>

09 <<pp, dim> ich hab kein(en) deutsche(n) [freu(h)nd>  
10 P-in2 [frau  
christi[(h)ansen

11 K-in <<ff> [haha[hehehehehehehihihehehehehehehehehehe  
hehehe

12 P1 [he

13 stellen sie sich einfach hehehe ( )  
fr(h)au chri(h)s[ti(h)a(h)nsen vor hehehehe

14 K-in [hehehehehehehehe .hh

Der Lachpartikel in „freu(h)nd“ deutet an, dass die Kandidatin die Äußerung tatsächlich als Anspielung auf den Runninggag verstanden hat, dessen Thema überlappend durch die Prüferin ausdrücklich genannt wird, was durch den Prüfer weiter expliziert wird. Seine Darlegung hat hier nicht mehr die Form einer Explikation einer unterlegenen Person gegenüber, sondern er bestätigt die „konsensual-spaßige ‚Gesprächinsel‘“ (Thimm/Augenstein 1996:236), wodurch ein Moment der Intimität entsteht.

Es folgen eine Andeutung durch die Kandidatin und eine Wiederholung des Runninggags durch den Prüfer. Außerdem rekuriert der Prüfer in einer anderen Prüfung noch einmal auf den Witz, den jene Kandidatin ohne weiteres versteht, wahrscheinlich weil dieser bereits „auf dem Flur“ kommuniziert wurde.

Es hat sich gezeigt, dass Runninggags einige Vorlaufzeit bis zur vollständigen Etablierung als solche benötigen. Einmal zwischen allen Gesprächsteilnehmern stabil eingerichtet, bieten sie eine Möglichkeit Wir-Gemeinschaft herzustellen und tragen zu einem positiven Gesprächsklima bei. Runninggags können aber auch, wie in FRAU CHRISTIANSEN II angedeutet, In- und Outgroup voneinander abgrenzen, wenn nicht alle Beteiligten um den Witz wissen. Für meine Daten zeichnet sich jedoch ab, dass eine einseitige Kenntnis von „running gags“ und damit eine

potentielle Verstärkung des hierarchischen Gefälles durch die Prüfenden vermieden werden.

## 7.2. Lachen in ironischen Äußerungen von Prüfenden

Die Tatsache, dass Ironie in einem Kapitel, das sich mit Humor beschäftigt, auftaucht, zeigt, dass ich von einer engen Verflechtung von Ironie und Humor ausgehe. Das heißt jedoch nicht, dass Ironie mit Humor gleichgesetzt werden soll oder als eine besondere Form des Humors betrachtet wird. Es ist eher so zu verstehen, dass Ironie humorvoll sein bzw. wirken kann, aber nicht muss. Hartung (1998:167) stellt fest, „dass die Erheiterung zwar eine wichtige, aber nicht die einzige Wirkung von Ironie ist, und das die zentrale Absicht, die hinter ihrer Verwendung steht, die negative Bewertung des gegnerischen Standpunktes ist.“

In meinen Daten hat Ironie von Prüfenden fast immer eine komische Wirkung<sup>94</sup>, die in den meisten Fällen allerdings nur von der/dem Kollegen(-in), nicht aber vom Prüfling geteilt wird. Im folgenden Gesprächsausschnitt (Fall 1) spielt die kritisch-bewertende Funktion von Ironie bei gleichzeitiger Komik die Hauptrolle, im zweiten Fall die witzige Funktion bei nicht ausbleibender Gesichtsbedrohung.

Ironische Äußerungen tätigen in meinen Daten vorrangig Prüfende. Die äußerst spärlich gesäten ironischen Kandidat(inn)en-Beiträge treten ausschließlich in Situationen auf, die bereits spaßhaft gerahmt sind, und sind zudem nicht einwandfrei als tatsächlich ironisch auszumachen. Lachen kann in ironischen Sprechsituationen verschiedene Funktionen einnehmen, bspw. die eines Ironiesignals oder/und einer Höflichkeitsstrategie.

### *Fall 1:*

Folgendes Beispiel entstammt einem Rollenspiel, in dem die Kandidatin die Prüferin bitten soll, ihre Blumen während ihrer Abwesenheit zu gießen:

WEGFAHREN

```
01 P-in1 und wie OFT MUSS man die denn gießen?  
02 (1,5)  
03 weil ich will SCHON noch n paar tage (-) eh zu meiner  
(.) <<all> SCHWIEgermutter fahren jetzt!>
```

---

<sup>94</sup> Dadurch sollen Komik und Humor aber nicht zu konstitutiven Merkmalen von Ironie erhoben werden. Es ist durchaus auch witzlose Ironie denkbar.

04 K-in ach so,  
 05 (1,0)  
 06 P-in1 also vielleicht vier TAge;=  
 07 K-in <<ff> [=!JE:DE:!]> (-) zweite tag wäre das okay.  
 08 P-in1 [das (wa`)  
 09 ja aber`  
 10 also ich fahr jetzt VIER tage erstmal !WECK! (.) zu  
 meiner schwiegermutter.  
 11 (3,75)  
 12 K-in das wäre in ordnung.  
 13 he  
 14 P-in1 <<f> ah=ja (-) ich KANN also WECKfahren.=>  
 15 =aha  
 16 K-in ja (-) [( )  
 17 P-in1 <<f> [das is sehr nett von ih(h)ne(h)n haha[haha>  
 18 P-in2 [he  
 19 P-in1 <<f, dim> und DANN MUSS ich wohl sofort GIEßen wenn ich  
 wiederkomme.>  
 20 K-in ja das wäre nett.

Die Komik oder das Anmaßende der Situation ergibt sich daraus, dass sich die Kandidatin als Bittstellerin das Recht herausnimmt, einen Kurztrip ihrer Helferin zu *erlauben*. Durch das kurze Lachen in Zeile 13 zeigt die Kandidatin an, dass sie die Inadäquatheit ihrer bewilligenden Äußerung zumindest ahnt. In der darauf folgenden Zeile produziert die Prüferin ihre erste ironische Äußerung, indem sie die durch die Kandidatin verdrehte Ebene zum Schein aufgreift, durch die sie in die Position derjenigen geraten ist, die um etwas bitten muss. Sie expliziert die von der Kandidatin getätigte Äußerung („das wäre in ordnung.“), verbleibt dabei in ihrer Rolle als Nachbarin und somit im Rollenspiel: „<<f> ah=ja (-) ich KANN also WECKfahren.=>“. Hartung (1998:102) nennt eine solche Form der Ironie „Perspektiven-Paraphrase“, durch die/der Hörer(in), in diesem Fall die Prüferin, wiedergibt, wie sie/er den Sprecher(innen)beitrag und den damit verbundenen Standpunkt aufgefasst hat und diesen provozierend verzerrt.

Ironisch wirkt die Reformulierung, wenn der Hörer die Sprecheräußerung nicht einfach paraphrasiert, sondern in einer Weise interpretiert, die einen vom Hörer negativ bewerteten Standpunkt im Sprecherbeitrag besonders deutlich zum Ausdruck bringt. Dabei kann sich die Reformulierung so weit von der ursprünglichen Intention entfernen, dass sie zur Unterstellung wird. (Hartung 1998:141)

Durch die Hervorhebung des Wortes „KANN“ signalisiert die Prüferin welchen Aspekt, nämlich dass sie eine Erlaubnis erhalten hat, sie an dem Beitrag ihres Gegenübers für kritikwürdig und zugleich absurd hält. Das einleitende „ah=ja“ der Prüferin ist als ironisches Signal zu werten. Hier wird deutlich, dass Ironiesignale als

Kontextualisierungshinweise keine stabile referentielle Bedeutung haben, sondern nur anhand ihrer kontextuellen Einbettung erschlossen werden können.

In Zeile 17 expandiert sie die ironische Sequenz und führt der Kandidatin die Unzulänglichkeit ihres Beitrags vor Augen, übt also Kritik durch Überzeichnung des Standpunktes der Kandidatin. Indem sie sich für das angebliche Entgegenkommen auch noch bedankt, führt sie die verdrehten Verhältnisse und damit den Beitrag der Kandidatin ad absurdum. Warning (1976:418) kennzeichnet Ironie als „eine Unaufrichtigkeit [...], die das sogenannte Kooperationsprinzip einhält“ (zitiert nach Hartung 1998:31). Ironie ist gleichsam eine Höflichkeitsstrategie, die gesichtsschonend sowohl für Sprecherin als auch Hörerin den direkten Dissens bzw. die Entlarvung der Äußerung der Kandidatin als unverfroren vermeidet.

Durch die eingestreuten Lachpartikel und das laute Lachen am Ende der zweiten ironischen Äußerung wird, oberflächlich gesehen, ein Modalitätswechsel herbeigeführt, der nur auf den ersten Blick spaßig-locker ist. Vielmehr indiziert Lachen, dass die Äußerung nicht wörtlich zu verstehen ist, sondern dass etwas anderes, nämlich Kritik gemeint ist.<sup>95</sup>

Es lässt sich darüber spekulieren, ob die Prüferin auch in Abwesenheit von P-in2, oder wenn ihre Performanz durch P-in2 nicht durch ein kurzes Auflachen goutiert worden wäre, ihre ironische Äußerung noch weiter expandiert hätte.<sup>96</sup> Durch ihre dritte ironische Äußerung (Zeile 19) spinnt die Prüferin die Situation weiter, die nicht nur eine deplatzierte Erlaubnis beinhaltet, sondern womöglich auch noch eine Pflicht, signalisiert auf lexiko-semantischer Ebene durch das akzentuierte „MUSS“, „wohl“ und „sofort“.

Die Reaktion der Kandidatin lässt nicht eindeutig erkennen, ob sie die Ironie als solche verstanden bzw. ob die Kritik sie erreicht hat. Zweimal wirkt es so, als würde sie die ironischen Bemerkungen wörtlich nehmen und den Wortlaut ratifizieren („ja“, „ja das wäre nett.“). Anders betrachtet könnte die Äußerung „ja das wäre nett.“ als eine Form von „negative politeness“ angesehen werden, was bedeutete, die Kandidatin hätte die ironisch verpackte Kritik verstanden. Sie hätte die Bedrohung

---

<sup>95</sup> Giora (1995:261) weist darauf hin, dass nicht notwendigerweise das genaue Gegenteil gemeint sein muss.

<sup>96</sup> Hartung (1998:183) betrachtet die Dreierkonstellation in der ironischen Sprechsituation, überhaupt die Annahme eines speziellen Ironie-Modells als unnötig. Dem soll nicht widersprochen werden, es bleibt nur darauf hinzuweisen, dass die Anwesenheit einer dritten Person „ironiefördernd“ sein kann.

des negativen Gesichts der Prüferin durch ihre Anmaßung erkannt und wolle nun im Sinne einer negativen Höflichkeitsstrategie ihrem Gegenüber das durch ihr Verschulden abhanden gekommene Recht auf Selbstdetermination wieder zugestehen. Für diese Interpretation spricht der Gebrauch des Konjunktivs, wodurch der Prüferin die Wahl gelassen wird, der Bitte nachzukommen oder nicht, ebenso wie das Ausbleiben eines respondierenden Lachens, welches wenig zu einer Strategie rücksichtsvoller Vermeidung gepasst hätte. Da ihre Äußerung in Zeile 16 durch Überlappung unverständlich ist, kann diese Vermutung jedoch nicht mit eindeutiger Sicherheit verifiziert werden.<sup>97</sup>

*Fall 2:*

Ich möchte noch eine weitere Gesprächspassage zur Ironie von Prüfenden vorstellen, die folgendermaßen eingeleitet wird: „Nach einer fröhlichen Feier helfen Sie beim Abwaschen des Geschirrs, und ein Glas fällt Ihnen herunter. Was sagen Sie?“

```

ICH BEZAHLE ALLES
01 K      ein glas ist (.) kaPUTT?
02 P-in1  <<p> h=hm>
03 K      <<p> oh:>
04        (0,75)
05        SCHAdE;
06 P-in1  he[hehe[he
07 K      [hehe
08 P2     [he
09 K      aber (0,5) ich beZAHle.
10        in RUSSland (0,5) sagt man; (0,5)
11        das ist zum GLUCK,
12        äh <<all> ICH bezahle alles.>
13 P-in1  hehe
14 P2     ich bez[ah(h)le (a(h)lles)
15 P-in1  <<f> [(           [           )
16 P2     <<f> [okay;
17        wo gehen wir HIN,>
18        [<<p> i(h)ch b(h)in ei(h)nge(h)la(h)de(h);>
19 P-in1  [<<pp> hehe           he           .hh
20        sie SIND bei freunden EINGeladen?
21        und essen ein UNbekanntes (.) gericht;

```

Der Prüfer wiederholt die wahrscheinlich lernersprachlich bedingt witzige Formulierung des Prüflings. Das Zitat der Kandidaten-Äußerung würde sich zur

---

<sup>97</sup> Es lassen sich noch eine Reihe anderer Interpretationen denken, wie bspw. dass die Kandidatin durch die Ironie einen starken Angriff ihres eigenen Gesichts registriert und sich

Verdeutlichung einer engen Auslegung der in ihrer Einschränkung längst widerlegten „Echoic Mention Theory“ von Sperber/Wilson (1981) eignen.<sup>98</sup> Die ironische Sprecherin greift, der Theorie zufolge, eine Äußerung ihrer Gesprächspartnerin echoartig auf, wodurch sie implizit die eigene Einstellung zu dem Ursprung des Zitats kundtut. (Hartung 1998:45).

„<<all> ICH bezahle alles.>“ verhält sich zu dem durch das Item vorgegebenen situativen Rahmen inkongruent, was der Prüfer durch seine ironische Wiederholung signalisiert. Gleichzeitig ist es die Inkongruenz, welche den Prüfer amüsiert. So steht dann auch weniger die Kritik im Vordergrund als der Spaß resultierend aus ungewollter Komik. Durch die Lachpartikel kontextualisiert er den Übergang in die Spaßmodalität. Die Äußerung „<<f> [okay; wo gehen wir HIN,>“ eröffnet einen Fiktionalitätsrahmen, der übergeordnet spaßig, also unernst ist, innerhalb dessen aber ernst agiert wird; so als nähme der Prüfer den Kandidaten tatsächlich beim Wort, was den ironischen Witz ausmacht. Anders umschreibt es Brock (1996:28): „Von diesem Moment an [wird] auf der Basis eines ‚mutierten‘ Wissensmusters kommuniziert.“

Die Ausdehnung in Zeile 18 („<<p> i(h)ch b(h)in ei(h)nge(h)la(h)de(h);>“) dient in erster Linie der jetzt offensiveren Darlegung der Spaßmodalität, um für den Kandidaten die Zuordnung zur selbigen zu erleichtern. Denn: „Je stärker die hyperbolischen Figuren den Boden der Realität verlassen, desto eindeutiger wird die Kontextualisierung der Spielmodalität.“ (Günthner 1996:87) Eine Verstärkung und damit eine bessere Interpretierbarkeit erfolgt, neben einer inhaltlichen Verdeutlichung, durch eingestreute Lachpartikel. Die verminderte Lautstärke zeigt an, dass der Spaß nicht auf Kosten des Kandidaten ausgereizt werden soll.

Auch in ICH BEZAHLE ALLES erfolgt keine Reaktion durch den Kandidaten. Vielleicht versteht er aufgrund defizitärer Deutschkenntnisse Inhalt und/oder Ironie nicht, vielleicht ist die Aushandlung der Bedeutung als fiktional aufgrund interkultureller Differenzen nicht gelungen, vielleicht registriert er lediglich das Lachen über seinen Beitrag als Angriff und Trivialisierung seiner sprachlichen Handlung. Die Prüferin honoriert die Darbietung, allerdings sehr leise, um das Gesicht des Kandidaten nicht

---

daher weigert, das ironische Spiel zu teilen.

<sup>98</sup> Hartung (1998:45) kritisiert an dieser Theorie im Wesentlichen folgendes: „Um möglichst viele Formen von Ironie erfassen zu können, wird der Begriff „echoic mention“ bis zu einem

(noch mehr) anzugreifen. Sie befindet sich also in einer Lage, in der die Höflichkeit gegenüber dem einen Gesprächspartner nicht vereinbar ist mit der, die sie dem anderen zollen möchte. Bevor sich die Situation für sie zu einem „uncomfortable moment“ verdichtet, initiiert sie vehement einen thematischen Wechsel.

Das Beispiel zeigt deutlich, wie schmal der Grat zwischen Sich-Amüsieren und Sich-Lustigmachen ist, wie nah Lachen und Verlachen oder Auslachen beieinander liegen. Gerade in interkulturellen Kommunikationssituationen und insbesondere in Interaktionen mit asymmetrisch verteilten Sprachkompetenzen kann Ironie zur Gefahr werden, wenn sie nicht oder falsch verstanden wird, wenn harmlos gemeinte Scherze als Angriff interpretiert werden.

### 7.3. Einladung zum Mitlachen – der Kandidat(inn)en-Witz

Prüflinge tätigen im vorliegenden Korpus selten intendiert<sup>99</sup> humorvolle Äußerungen. Wesentlich häufiger kommt es vor, dass Kandidat(inn)en unfreiwillig komisch sind, was meist seine Ursache in mangelhaften Deutschkenntnissen oder interkulturell bedingten Differenzen hat. Hier soll es nun um die wenigen Äußerungen von Prüflingen gehen, die absichtlich witzig sind. Derartige Kandidat(inn)en-Witze sind, wie gezeigt werden soll, ein Beziehungsangebot an die Prüfenden, eine Einladung zum Mitlachen, der nicht immer gefolgt wird.

#### *Fall 1:*

Folgende Episode wird durch die Itemvorgabe „Sie haben für Ihre Nachbarn ein Paket angenommen. Klingeln Sie am Abend bei ihnen. Was sagen Sie?“ eingeleitet:

EIN MANN  
01 K-in ja

---

Umfang erweitert, der schließlich gar nichts mehr ausschließt – und dennoch nicht alle möglichen Realisierungen von sprachlicher Ironie erfassen kann.“

<sup>99</sup> Ungern verwende ich die Begriffe „intendiert“ bzw. „Intention“, da sie den Verdacht nahelegen, ich wolle innere Zustände der Betreffenden aufspüren. Ich bin aber der Meinung, dass es im konkreten Gesprächsverlauf einen Unterschied macht, ob Prüflinge unfreiwillig komisch sind, bspw. weil sie eine falsche Vokabel gebrauchen, oder ob sie wissend einen Witz machen. Diese Unterscheidung ist für mich lediglich als funktionale Erklärung von Interesse, wenn sie aus den Gesprächspraktiken abzulesen ist: „Denn die Ordnung konversationeller Abläufe findet sich nicht in den Köpfen der Handelnden, sondern in der Struktur von Interaktionen.“ (Knoblauch 1995:91)

02 hm: :  
 03 (-)  
 04 äh frau wit?zig,  
 05 das ist meine nachbarin,  
 06 P-in1 h=hm  
 07 K-in ähm äh jemand hat-  
 08 äh äh=ein MANN? (.)  
 09 für SIE,  
 10 hat ein (.) eine tüte gelassen,  
 11 heute (-) am öh nachmittag.  
 12 P-in1 h=hm,  
 13 K-in hat nix gesagt,  
 14 (.)  
 15 <<p> aber->  
 16 (0,5)  
 17 P2 <<p, all> ein>=ein mann-  
 18 P-in1 h=[hm,  
 19 K-in [ja;  
 20 [hehehehe  
 21 P-in1 [(h)m(h)m  
 22 P2 ah ja(h) hehehehe <<pp> [sch->  
 23 P-in1 [(h)m(h)m(h)m  
 24 (-)  
 25 <<f> und dann kommt schon die letzt[e s->  
 26 **K-in** **[und ich hoffe ich**  
**hoffe dass äh (.) IHR mann nicht zu hause is(h)e**  
 27 P-in1 h[e<<p>hehe>.hh  
 28 P2 [hehehehe

Hier liegt zunächst eine Fehlinterpretation der Kandidatin vor, die im divergierenden kulturellen Hintergrundwissen begründet ist. Sie assoziiert „Paket“ nicht, wie es wahrscheinlich ein Angehöriger unserer Kulturgemeinschaft tun würde, mit „Post(bote)“. Die Prüferin wertet in einem anschließenden Gespräch mit dem Prüfer die Problematik folgendermaßen:

Ich glaube, die hat weiß gar nicht, dass man dass so 'n Postbote was beim Nachbarn abgeben kann, ne? [...] Ein Paket annehmen sagt uns sofort, der Briefträger hat das dagelassen, aber das kann ja auch irgendwie wirklich 'n Mann abgegeben haben, oder? [...] Oder hat sie damit die Situation nicht erfasst? Sollte sie die Situation „Briefträger“ hier erfassen? Das ist ja die Frage, ne?

Die Prüfenden einigen sich schließlich darauf, das Missverständnis „nicht zu ihren [die Kandidatin] Lasten“ auszulegen, und geben der Kandidatin stattdessen für dieses Item die volle Punktzahl.<sup>100</sup>

Der Prüfer greift die „Fehlrahmung“ (Goffman 1980:339) der Kandidatin auf („<<p, all> ein>=ein mann-“), ohne diese ausdrücklich als abweichend von der

---

<sup>100</sup> Diese Bewertung spricht m. E. für einen reflektierten Umgang mit interkulturell bedingten „Rahmungsisrrtümer[n]“ (Goffman 1980: 338).

Erwartung<sup>101</sup> zu kennzeichnen. Ihr Lachen in Zeile 20 interpretiere ich nicht als Einsicht in ihre aus dem Rahmen fallende Assoziation, was wahrscheinlich eine Rechtfertigung oder ein ausbleibendes Lachen zur Folge gehabt hätte – wie meist in meinen Daten, wenn Prüflinge eine Äußerung als Vorwurf begreifen. Vielmehr versteht sie das ironische Echo des Prüfers so, dass er ihre Idee „Mann“ (es hätte ja auch eine Frau sein können) witzig, weil vielleicht pikant findet.

Durch das aus ihrer Perspektive einvernehmliche Lachen aller Beteiligten ist sie animiert, einen Witz zu äußern, obwohl sie dafür in den Turn der Prüferin einbrechen muss. Dass die Prüferin ihr Rederecht kampflos abgibt, deutet auf die beschriebene primäre Fokussierung des Prüflings hin. Die vermeintlich durch den Prüfer goutierte Schlüpfrigkeit bietet der Kandidatin Anlass, diesmal „intendiert“ einen frivolen Witz zu produzieren, also aus ihrer Sicht „noch einen drauf zu setzen“. Der „post-utterance completion laugh particle“ („...nicht zu hause is(h)e“) soll im Sinne Jeffersons (1979:80) als eine Einladung zum Mitlachen an die Prüfenden verstanden werden. Die Rezipient(inn)en folgen dieser Einladung und signalisieren durch ihr Lachen, dass sie die humorvolle Performance würdigen. Zugleich hat ihr Lachen auch die Funktion, „to signal or attempt closure of interchanges“ (Jefferson 1972:294f), wobei hier natürlich nicht die Beendigung der gesamten Interaktion gemeint sein kann, sondern der Abschluss des Items und der angestrebte Übergang zur nächsten „Alltagssituation“.

### Fall 2:

#### FRAUEN UND POLITIK II

```

24 P-in2 <<dim> wie war denn die STIMmung in berlin (.) am (-)
      neunten november (.) neunzehnerneunundachzig;>
25      (0,5)
26      hast du f' (.) einen FILM gesehen mal darüber;>
27      (0,75)
28 K-in  äh:m (-) nein;
29      (1,0)
30 P-in1 hehe[he
31 K-in      [ich gucke NIE so(h)lche(h) [fil=he
32 P-in1                                     [hahahaha[ha
33 P-in2                                     [das ga(h)bs
      übe(h)ra(h)ll;
34      <<p> hehehaha[ha>
35 P-in1      [also wie war die stimmung;
36 K-in  ich habe so (.) eine kassette davon gehört?
37      ja,=

```

<sup>101</sup> Hier zeigt sich die enorme Kulturabhängigkeit konditioneller Relevanzen.

38 ??? <<pp> =h=hm=>  
39 K-in =die leute haben sich sehr gefreut,

Dem präsentierten Gesprächsauschnitt geht eine spielerisch gerahmte Sequenz voraus, in der P-in1 die Kandidatin darauf hinweist, sie solle doch in Prüfungen nicht sagen, dass sie Politik hasse. Die Angesprochene antwortet mit folgender Hyperbel: „<<f> [das würd ich dir !IMMER! sagen;]>“ und erntet Gelächter.

Der vorangehende Kontext vermag also zu erklären, weshalb P-in1 auf die Äußerung der Kandidatin („äh:m (-) nein;“) nach einer einsekündigen Pause mit Lachen antwortet. Das Thema „Frauen und Politik“ ist mittlerweile als Runninggag etabliert, so dass der kurze negative Bescheid der Kandidatin dem Verdacht unterliegt, und von der Prüferin so gedeutet wird, Andeutung des (halbernst) Scherzes, d.h. Weigerung über Politik im weitesten Sinne zu sprechen, zu sein. Unausgesprochen ist also erneut ein Switch in die Spaßmodalität erfolgt, so dass die Kandidatin mit geringem Risiko eine direktere Anspielung auf die spaßhaft besetzte Thematik produzieren kann („[ich gucke NIE so(h)lche(h) [fil=he“). Sie muss kaum fürchten, nicht oder missverstanden zu werden. Die starke Überzeichnung durch die akzentuierte Verabsolutierung („NIE“), die im übrigen auf das „!IMMER!“ der vorangehenden Sequenz rekurriert, und das „within-speech laughter“ (Jefferson 1979:82), welches in der zweiten Hälfte der Äußerung auftaucht, kontextualisieren die scherzhafte Modalität.

Ich möchte den Witz der Kandidatin als eine – zugegebenermaßen nicht ganz eindeutige – Form der Selbstironie bezeichnen. Die Kandidatin gibt hyperbolisch markiert ihre Position in dem Konflikt, ob Frauen sich für Politik interessieren sollen, wieder, welche durch die Prüferin bereits mehrfach, immer im spaßhaften Rahmen kritisiert wurde. Die Übertreibung konstruiert eine Art Schwebezustand, in dem nicht klar ist, ob sie wirklich „nie solche Filme guckt“, im übertragenen Sinne: ob sie tatsächlich keinerlei politisches Interesse besitzt, oder ob sie ihre Ansicht (in Teilen) korrigiert, indem sie sie konterkariert.

Ironie bezieht gerade aus dem Nebeneinander zweier sich ausschließender Bedeutungen ihren Reiz, und in vielen Fällen ist weder genau anzugeben, um was es sich bei der ironischen Bedeutung handelt, noch welche der beiden nun eigentlich gültig sein soll. (Hartung 1996:118)

Mit dieser Taktik, die Schütte (1991:335) als „ein Spiel mit (potentiellem) Autoritätsverlust“ bezeichnet, kommt sie den Prüferinnen zuvor, die sie dafür kritisieren könnten, dass sie noch keinen Film über den Mauerfall gesehen hat. Indem sie ein Lachen über ihre eigene Person evoziert, leistet sie sich selbst gegenüber prophylaktisches „face-work“. Kotthoff (1998:327) kennzeichnet Formen der scherzhaften Verletzung des eigenen Gesichts als sehr souverän.

Die Prüferinnen folgen der durch die Lachpartikel gekennzeichneten Einladung zum Mitlachen,<sup>102</sup> trotzdem steckt P-in2 ihre Kritik nicht zurück, sondern äußert sie stark abgeschwächt: „[das ga(h)bs übe(h)ra(h)ll;“ – (expliziert in etwa: „Die Filme wurden überall gezeigt. Die hättest du sehen müssen.“). Die Unterlegung ihrer kritischen Äußerung durch Lachen fungiert als „positive politeness strategie“. Die Tatsache, dass sie überhaupt tadelt, kontextualisiert ihre Interpretation des selbstironischen Beitrags der Kandidatin, den sie demzufolge wörtlich aufgefasst hat. Dadurch honoriert oder versteht sie die clevere Leistung der Kandidatin nicht adäquat. Nach Hartung (1996:118) ist „dieser ‚Schwebe‘ [...] vom Hörer oft nur durch die Entwicklung einer Bedeutungshypothese zu begegnen, die beide Pole integriert“.

Auffallend ist, dass keiner der Beteiligten die lachend geäußerte Kritik von P-in2 in irgendeiner Form goutiert. Im Gegenteil, weil die spaßhafte Situation in eine gesichtsbedrohende zu kippen droht, kehrt P-in1 prompt zur ernsten Modalität zurück, die in diesem Augenblick die harmlosere ist („[also wie war die stimmung;“).

### *Fall 3:*

Es soll noch ein drittes Beispiel für eine witzige Kandidatinnen-Äußerung präsentiert werden, welche als Reaktion der Prüfenden kein unmittelbares, sondern ein „delayed laughter“ (Attardo 1994:309) zur Folge hat. Die Kandidatin in ENTEN FÜTTTERN spricht über ihre Enkelkinder:

ENTEN FÜTTTERN  
13 sie möchten immer an äh:: (0,5) hm im teich (.) die  
ente FUTte(h)rn;=

---

<sup>102</sup> Nebenbei bemerkt zeigt sich auch hier eine Form der in Kapitel 6.2. untersuchten, von anderen Autor(inn)en bestrittenen, reaktiven Verpflichtungen von Prüfenden.

14                   =hehe da(h)s i(h)s ihr liebste (.) .h äh (1,25) hm  
(1,5) aufgab;=  
((...))  
29    K-in           a:nd (-) nehmen sie mir (.) bei mir aus dem kühlshrank  
das letzte brot ?WEG,  
30    P-in2          h[m  
31    **K-in**           [<<f> und FRA(H)gen na(h)ch de(h)m we(h)g  
32    **und das ist SO(H)NNta(h)g> (-) hi**  
33    P1             <<p> h=[hm->  
34    P-in2           [und geben das den ENten.  
35                   (0,5)  
36                   das[ brot; hehe  
37    K-in           [?j:a(h) hehe  
38                   (1,25)  
39    P1             ja okay;  
40                   ((räuspert sich zweimal))

Die Kandidatin erzählt eine Anekdote über ihre Enkelkinder, deren Witz sie, kontextualisiert durch Kircherpartikel und erhöhte Lautstärke, ihren Rezipient(inn)en nahe bringen will. Das Lustige liegt ihrer Ansicht nach darin, dass die Enkel ihr letztes Brot, an einem Sonntag, wenn die Geschäfte geschlossen haben, an Enten verfüttern. Ihr narrativer Beitrag evoziert statt des präferierten Lachens ein Verständnislosigkeit signalisierendes Rezeptionssignal seitens des Prüfers und eine verständnissichernde Ergänzung durch die Prüferin. „Ergänzungen werden charakteristischerweise mit einer Konjunktion (und, oder, dann, da usw.) eingeleitet“ (Schwitalla 1992:77). Im Sinne Schwitallas sind solche kooperativ helfenden Supplemente eine Form „gemeinsamen Sprechens“. Der „Grad der Gemeinsamkeit“ ist in diesem Fall nicht besonders hoch, da die Rolle der Haupterzählerin unumstößlich an die Kandidatin gebunden ist (Schwitalla 1992:72-75). Die Prüferin vergewissert sich der Bedeutung der Äußerung der Kandidatin mit dem Ziel, das Amüsante an der dargelegten Situation für sich und ihren Kollegen verständlich zu machen, um schließlich mit einem abschließenden Lachen die durch das „delayed laughter“ erfolgte Gesichtsbedrohung abzufangen. Die Einnahme einer Ko-Erzählerinnen-Rolle ist also als Höflichkeitsstrategie gegenüber des Kandidatinnen-Gesichts zu werten. Gleichzeitig liegt in ihr selbst aber eine Gesichtsbedrohung auf anderer Ebene, da ein Nicht-Verstehen durch die Muttersprachler(innen) der Lernenden ihre defizitären Fremdsprachenfertigkeiten vor Augen führt.

Nach Attardo (1994:309) erfolgt ein „delayed laughter“ aufgrund zweier miteinander im Konflikt stehender Dispositionen: Einerseits möchte die/der Rezipient(in) eines

Witzes möglichst schnell antworten, um zu zeigen, dass sie/er den Scherz verstanden hat. Andererseits besteht aus Angst vor sozialer Sanktion die Tendenz abzuwarten, wie die anderen Hörer(innen) reagieren. Diese These ergibt sich m. E. aus dem Umstand, dass Attardo „canned jokes“ untersucht, also Witze, die vollständig dekontextualisiert auch in einem Witzbuch hätten notiert sein können, statt „conversational jokes“, die sehr stark mit ihrer Produktionssituation verknüpft sind.<sup>103</sup>

Die Prüfenden, die bei sofortigem Lachen keinerlei Sanktionen zu fürchten gehabt hätten, verweigern (zunächst) ihr Lachen, weil die Erzählung in ihren Augen nicht witzig ist bzw. sie die Pointe nicht verstanden haben. Ich denke, erstere Interpretation ist die zutreffende, da selbst nach erfolgter vergewissernder Erläuterung durch die Prüferin, ihr Lachen lediglich den Minimalanforderungen an die Höflichkeit genügt.<sup>104</sup> Der Prüfer verwehrt sein Lachen vollständig, was, wenn er durch die Explikation seiner Kollegin einen Aha-Effekt gehabt hätte, anders gewesen wäre.<sup>105</sup>

---

<sup>103</sup> Attardo (1994:297): „Everyone is familiar with the difficulties and frustrations of this endeavor [die Bemühung, einen „conversational joke“ in einem anderen Kontext zu rekonstruieren], as the proverbial expression “You had to be there” attests.“

<sup>104</sup> Die hierdurch erfolgende Gesichtsbedrohung ist umso größer, als Anekdoten, nach Schütte (1991:86), „ein relevantes Mittel, Identität und Selbstbild zu definieren“, sind.

<sup>105</sup> Adelswärd (1989:118) stellt fest, ein selbstinitiiertes und zudem unilaterales Lachen indiziere, „that what the producer said was meant to be funny but not reciprocated by the other“.

## 8. Zusammenfassung der Ergebnisse und Schlussbetrachtung

Die Analyse verdeutlichte, dass Lachen im Kontext „mündliche Sprachprüfung“ eine hochsensible Angelegenheit darstellt, da es gegensätzliche funktionale Merkmale vereint: Situative Spannungsabfuhr und aggressive Degradierung, Gesichtsschutz und Gesichtsbedrohung, Angriff und Unterstützung, Konsens und Dissens, Solidarisierung und Distanz, In- und Outgroupmarkierung, Verkleinerung und Vergrößerung von Statusunterschieden, Sich-Amüsieren und Sich-Lustigmachen.

Lachen ist weiter in der Lage, Norm und Devianz festzulegen und Abweichungen zu kennzeichnen. Die analysierten Gespräche finden zum einen in der Sprache und im Kulturkreis der Prüfenden statt, zum anderen sind Prüfer(innen) im Regelfall mit der Gattung „Prüfungsgespräch“ vertrauter als Prüflinge. Als Repräsentanten dieser sprachlichen, kulturellen und institutionellen Ordnung haben es Prüfende generell leichter, ihre Normvorstellungen zu etablieren. Was davon abweicht, wird verlacht und ist „unglaublich“. Durch die Tatsache aber, dass Bedeutung interaktiv ausgehandelt wird, haben auch Prüflinge die Möglichkeit, Maßstäbe zu setzen. Indem sie bspw. Mitlachen verweigern oder Äußerungen von Prüfenden übergehen, können sie deren Spielregeln durchbrechen. Kandidat(inn)en vollziehen die Durchsetzung ihrer Standards wenig explizit, wodurch eine ständige Orientierung am übergeordneten (Bewertungs-) Zusammenhang zu erkennen ist. Subkontexte, die bspw. im gemeinsamen Scherzen zum Ausdruck kommen, setzen niemals – auch nicht scheinbar – den dominanten Kontext vollständig außer Kraft.

Insbesondere das reflexive Moment des parasprachlichen Phänomens konnte herausgestellt werden: Lachen taucht innerhalb eines bestimmten Kontextes auf, ist somit kontextabhängig.

Gleichzeitig macht Lachen selbst den Kontext erst verfügbar, der seinerseits notwendig ist, um eine bestimmte, lachend gerahmte Information zu interpretieren. Es konnte gezeigt werden, dass Lachen als Kontextualisierungshinweis dem Gesagten eine andere oder zusätzliche Bedeutung zuweist und so den Inferenzprozess leitet.

Jeffersons These vom Lachen als Einladung zum Mitlachen kann uneingeschränkt zugestimmt werden. Ein ausbleibendes Lachen wird in den Daten immer entweder durch die Produzentin dieser Einladung oder durch die Rezipientin als abweichend markiert.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen jedoch, dass Mitlachen im „trouble-talk“ in Prüfungsgesprächen nicht zwangsläufig dispräferiert sein muss, wenn nämlich die Prüfende, womöglich als Mit-Verursacherin des „trouble“, demonstrieren will, dass sie das Problem nicht überbewertet. Respondierendes Lachen durch die Prüfenden wird in Problemgesprächen stets zurückhaltend realisiert, was, im Sinne Jeffersons, wiederum darauf hinweist, die Kandidatin mit ihrem Problem ernst nehmen zu wollen. Ein leises Mitlachen bietet offenbar einen Mittelweg zwischen zwei nicht eindeutig präferierten Varianten.

Die einzelnen Analyseschritte lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Kapitel 5 betrachtete Lachen in mündlichen Sprachprüfungen unter dem Aspekt der Gesichtsbedrohung und Höflichkeit. Dabei wurde das parasprachliche Kommunikationsmittel unterteilt in gesichtsschützendes, als Höflichkeitsstrategie fungierendes, und gesichtsbedrohendes Lachen.

Übereinstimmung zeigten meine Daten mit Goffmans Beobachtung, dass Interagierende nicht nur bemüht sind, ihr eigenes Gesicht zu schützen, sondern auch ein Engagement für das „face“ ihres Gegenübers entwickeln. Nicht selten zeigte sich jedoch, dass die Gesichtswahrung gegenüber der/dem Interaktionspartner(in) mit dem Selbstschutz konfligiert. Die Redewendung „jeder ist sich selbst am nächsten“ hat in Prüfungsgesprächen seitens der Kandidat(inn)en nicht immer Bestand, da Prüflinge zuweilen auch einen, häufig mit selbstschützendem Lachen unterlegten, Eigenangriff durchführen, um eine Bedrohung des Prüfer(inn)en-Gesichts abzuwenden. Aber auch das Gegenteil kommt vor, dass Prüflinge sich für den Schutz ihres eigenen Gesichts zu Lasten der Bewahrung des Prüfer(innen)-„face“ entscheiden.

Als besonders brisant erwies sich die Dreierkonstellation in den aufgenommenen Gesprächen. Eine (para-) verbale Äußerung, die das Gesicht der/des einen Gesprächspartners(-in) schützt, kann zugleich eine Bedrohung für das „face“ der/des anderen bedeuten. Es ist zu beobachten, dass die Beziehungen zwischen

*allen* drei Beteiligten im Laufe eines Gespräches immer wieder neu ausgehandelt werden. Wenn eine Prüferin einem Prüfling, welcher ungeschützt einem Angriff ausgesetzt ist, protektiv-lachend zur Seite steht, stellt sie sich damit häufig zwangsläufig gegen ihre Kollegin. Diesen für sie „uncomfortable moment“, der in der sich widersprechenden Verantwortung für die Gesichter ihrer beiden Interaktionspartnerinnen liegt, versucht sie i.d.R. möglichst rasch zu beenden. Demgegenüber stehen eindeutige Solidarierungen zwischen den Prüfenden, die gleichzeitig Devianz seitens des Prüflings markieren. Lachen als Mittel der Affiliation, der Konstruktion von Gemeinsamkeit kann im selben Atemzug ein Ausgrenzen und stark gesichtsbedrohendes Auslachen gegenüber der/dem Kandidaten (-in) bedeuten.

Im Prüfungsteil „Rollenspiel“ konnte eine Herausforderung der Prüflinge zur Rechtfertigung mittels instrumentalisierter Gesichtsbedrohung durch Lachen und ein damit verbundenes Vorrecht der Prüfenden auf Konfrontation nachgewiesen werden. Meist nehmen Kandidat(inn)en solcherart Provokation und Kritik widerstandslos an und sind bemüht, konditionelle Relevanzen zu erfüllen. Insgesamt scheint „face work“ in mündlichen Sprachprüfungen eine große Notwendigkeit zu besitzen: Kandidat(inn)en verzichten bspw. gänzlich auf eine Gesichtsbedrohung durch Lachen bzw. bedrohen subtiler durch ausbleibendes Mitlachen. Prüfende setzen Spaßmodalität strategisch ein zur gesichtsschonenden Vermeidung der ersten Austragung von Konflikten. Trotzdem verwundert es zuweilen, wie wenig abgefedert eine Maßregelung, Kritik oder ein gesichtsbedrohendes Lachen durch die Prüfenden ausgeführt wird.

Kapitel 6 machte den methodischen Vorteil der interpretativen Soziolinguistik gegenüber der Konversationsanalyse bei der Analyse institutioneller Kommunikationssituationen deutlich. Es konnte gezeigt werden, dass der mit dieser Forschungsrichtung verbundene Ansatz der Kontextualisierung den Doppelaspekt institutioneller Wirklichkeit adäquat berücksichtigt und die Annahme einer reflexiven Verbindung zwischen interaktiven Strategien und sozialen und kulturellen Phänomenen ermöglicht. Durch eine lachende Kontextualisierung der spezifischen Verteilung der Rechte und Pflichten verweisen die Interagierenden auf den Kontext „mündliche Sprachprüfung“ und produzieren auf diese Weise selbst ein

asymmetrisches Beziehungsgefüge. Indem Verletzungen des eingeschränkten Kandidat(inn)en-Fragerechts, ihrer Redepflicht oder der Elizitierungspflicht der Prüfenden durch Lachen als abweichend markiert sind, werden die gültigen positionsspezifischen Interaktionsregeln bestätigt und Normen geschaffen. Lachen besitzt weiter das Potential, fehlgeschlagene, weil vielleicht durch ungenügendes Gattungswissen nicht am Kontext orientierte Kommunikation zu reparieren.

Auch asymmetrisch verteilte Sprachkompetenzen sind nicht einfach vorhanden, sondern werden durch die Beteiligten selbst in der Interaktion lachend aktualisiert. Es zeigte sich eine Präferenz für selbstinitiierte Selbstreparaturen, da ein Objekt der Überprüfung die Fähigkeit von Prüflingen ist, Fehler selbst zu erkennen und zu korrigieren. Dispräferierte Reparaturformen werden lachend angezeigt, wie bspw. die Bitte um Hilfestellung, welcher außerdem nicht ohne weiteres entsprochen wird. Die Präferenzorganisation hinsichtlich Reparaturen in mündlichen Sprachprüfungen, welche von der interkulturellen Kommunikation in anderen Kontexten abweicht, wurde mit Foucault erklärt, der feststellt, dass institutionelle Dominanz in Prüfungen nur dann gesichert ist, wenn die Prüflinge, nicht die Prüfenden, im Scheinwerferlicht stehen.

Im letzten empirischen Part (Kapitel 7) wurden drei Verbindungen von Lachen und Humor analysiert. Ein Runninggag bietet den Interagierenden die Möglichkeit, Wir-Gemeinschaft zu konstruieren, denn ist er einmal fest zwischen den Beteiligten eingerichtet, genügt eine Andeutung oder eine einzelne Lachpartikel, um den Witz im Sinne eines gemeinsamen und dadurch solidarisierenden Vorverständnisses erneut aufleben zu lassen. Ironie, als zweite Form, in der sich Lachen und Humor begegnen, konnte als funktional verschieden herausgestellt werden, was die proportional unterschiedliche Verteilung ihrer kritisch-bewertenden Funktion einerseits und ihrer erheiternden Funktion andererseits bewirkt. Das Lachen der/des Ironie-Produzenten(-in) verweist meist auf eine referentielle (kritische) Bedeutung hinter dem eigentlichen Wortlaut. Kandidat(inn)en interpretieren ironische Äußerungen von Prüfenden offenbar primär als negative Bewertung ihres jeweiligen Beitrags, was sie durch ausbleibende Reaktionen und Verweigerung von Mitlachen signalisieren. Auch dem Beziehungsangebot des Kandidat(inn)en-Witzes wird seitens der Prüfenden nicht immer entsprochen, oder ihr respondierendes Lachen ist

ausschließlich als Höflichkeitsstrategie zu werten. Die größte Chance adäquat angenommen zu werden, hat ein Scherz von Prüflingen, wenn er innerhalb einer bereits etablierten Spaßmodalität geäußert wird. Lachen als Aktivität im Sinne eines Modalitätswechsels durch die Prüfenden hat gesprächssteuernden Charakter und ist damit machtorientiert, weil es die Ernsthaftigkeit eines Kandidat(innen)-Beitrags möglicherweise in Frage stellt.

Ergiebig wäre gewiss ein noch stärkerer Einbezug ethnographischer Informationen gewesen, etwa in Form einer gemeinsamen Dateninterpretationssitzung mit allen Beteiligten oder eine Teilnehmer(innen)-Befragung zu ausgewählten interpretatorischen Zweifelsfällen, was, wie bereits angedeutet, aufgrund organisatorischer Schwierigkeiten nicht ohne weiteres möglich war.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass auch die Beachtung des Faktors Geschlecht – wobei hier nicht eine biologische, sondern eine soziale Zweiteilung gemeint ist – interessante Ergebnisse zutage fördern könnte. Groth (1989/1992) betrachtet Lachen in schulischen Interaktionen unter Fokussierung des Geschlechts und stellt fest, dass Frauen und Männer Lachen zur Erreichung unterschiedlicher kommunikativer Ziele einsetzen. „Typisch männliches“ Lachverhalten schaffe, so Groth (1989:133), ein kompetitives Gesprächsklima, „typisch weibliches“ Lachen ermögliche hingegen ein Gesprächsklima der Kooperation. Für meine Daten habe ich nun den Eindruck gewonnen, ohne dies analytisch belegen zu können, dass das genaue Gegenteil der Fall ist. Die drei Prüferinnen zeigen ein zum Teil sehr aggressives Lachverhalten, welches häufig gesichtsbedrohenden Charakter hat. Das Lachen des Prüfers dient zumeist der Förderung einer harmonischen Gesprächsatmosphäre, ist weitaus mehr an den „face“-Bedürfnissen seiner Interaktionspartner(innen) orientiert und gleicht nicht selten ein konfrontatives Lachen seiner Kollegin aus. An diese Beobachtung könnte sich eine höchst interessante Untersuchung zur interaktionellen Konstruktion des kooperativen „weiblichen“ Mannes und der konkurrierenden „männlichen“ Frau anschließen, wobei auch hier eine entgegengesetzte Verallgemeinerung zu vermeiden ist. Eine solche Forschung, die ihren Ausgangspunkt im geschlechtsspezifischen Lachen finden könnte, verlangt – insbesondere im institutionellen Kontext – die

Einbeziehung vielfältiger sozialer Phänomene und müsste daher stärker ethnographisch ausgerichtet sein.

## 9. Transkriptionskonventionen (GAT)

### Sequentielle Struktur/ Verlaufsstruktur

[ ]	Überlappungen und Simultansprechen
[ ]	
=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Turns oder Einheiten

### Pausen

(.)	Mikropause
(-)	kurze Pause (unter 0,5 Sek.)
(0,75), (1,0), (6,5)	geschätzte Pause (Angabe mit zwei Stellen hinter dem Komma im Vierteltakt)

### Sonstige segmentale Konventionen

un=äh	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
:, ::, :::	Dehnung, Längung, je nach Dauer
äh, öh, etc.	Verzögerungssignale, sog. „gefüllte Pausen“
'	Abbruch durch Glottalverschluss

### Lachen

so(h)o	Lachpartikel beim Reden
haha hehe hihi	silbisches Lachen

### Rezeptionssignale

hm, ja, nein, nee	einsilbige Signale
hm=hm, ja=a,	zweisilbige Signale
nei=ein, nee=e	
'hm'hm	mit Glottalverschlüssen, meistens verneinend Akzentuierung
akZENT	Primär- bzw. Hauptakzent

ak!ZENT!                    extra starker Akzent

### **Tonhöhenbewegung am Einheitenende**

?                    hoch steigend  
,                    mittel steigend  
-                    gleichbleibend  
;                    mittel fallend  
.                    tief fallend

### **Auffällige Tonhöhen sprünge**

?                    nach oben  
?                    nach unten

### **Verändertes Tonhöhenregister**

<<? >            >            hohes Tonhöhenregister  
<<? >            >            tiefes Tonhöhenregister

### **Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeitsveränderungen**

<<f>            >            forte, laut  
<<ff>           >           fortissimo, sehr laut  
<<p>            >           piano, leise  
<<pp>           >           pianissimo, sehr leise  
<<all>           >           allegro, schnell  
<<allall>       >           sehr schnell  
<<len>           >           lento, langsam  
<<lenlen>      >           sehr langsam  
<<cresc>       >           crescendo, lauter werdend  
<<dim>        >           diminuendo, leiser werdend

### **Ein- und Ausatmen**

.h, .hh, .hhh            Einatmen, je nach Dauer

h, hh, hhh            Ausatmen, je nach Dauer

### **Sonstige Konventionen**

((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse
<<hustend> >	sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse mit Reichweite
<<erstaunt> >	interpretierende Kommentare mit Reichweite
(       )	unverständliche Passage, je nach Länge
(gestern)	vermuteter Wortlaut
a(s)o	vermuteter Laut oder Silbe
(solche/welche)	Alternative Vermutungen
((...))	Auslassungen im Transkript
fett gedruckt	Hinweis auf im Text diskutierte Transkriptzeile

## 10. Literaturverzeichnis

- Akinnaso, F. Niyi/Seabrook Ajitutu, Cheryl (1982): Performance and ethnic style in job interviews. In: Gumperz, John J. (ed.): Language and social identity. Cambridge, S. 119-144.
- Adelswärd, Viveka (1989): Laughter and Dialogue: The Social Significance of Laughter in Institutional Discourse. In: Nordic Journal of Linguistics 12/2, S. 107-136.
- Apte, Mahadev L. (1985): Humor and Laughter. An Anthropological Approach. London.
- Attardo, Salvatore (1994): Linguistic Theories of Humor. Berlin.
- Auer, Josef C.P. (1984): Kontextualisierung. Konstanz.
- Auer, Peter (1992): Introduction: John Gumperz' Approach to Contextualization. In: Auer, Peter/di Luzio, Aldo (eds.): The contextualization of language. Amsterdam/Philadelphia, S. 1-37.
- Auer, Peter/Helga Kotthoff (1987): Interkulturelle vs. lernersprachliche Erklärungen für pragmatische Defizite im L2-Erwerbsprozess. In: Englisch-Amerikanische Studien 2, S. 239-249.
- Bateson, Gregory (1981): Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt a. M..
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1974): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 4. Auflage. Frankfurt a. M..
- Bergmann, Jörg (1988): Ethnomethodologie und Konversationsanalyse. Kurseinheit 1-3. Hagen.
- Bergson, Henri (1972): Das Lachen. Ein Essay über die Bedeutung des Komischen. Zürich.
- Brock, Alexander (1996): Wissensmuster im humoristischen Diskurs. Ein Beitrag zur Inkongruenztheorie anhand von Monty Python's flying circus. In: Kotthoff, Helga (Hg.): Scherzkommunikation. Beiträge aus der empirischen Gesprächsforschung. Opladen, S. 21-48.
- Coser, Rose Laub (1996): Lachen in der Fakultät. Eine Studie über die sozialen Funktionen von Humor unter den Fakultätsmitgliedern einer psychiatrischen Klinik. In: Kotthoff, Helga (Hrsg.): Das Gelächter der Geschlechter. Humor und Macht in Gesprächen von Frauen und Männern. Konstanz.
- Dederding, Hans-Martin/Bernd Naumann (1986): Gesprächsaktinitiiierende Steuerungsmittel in Prüfungsgesprächen. In: Hundsnurscher, Franz/Edda Weigand (Hgg.): Dialoganalyse. Referate der 1. Arbeitstagung Münster 1986. Tübingen, S. 129-141.
- Deppermann, Arnulf (2001): Gespräche analysieren. Eine Einführung. Opladen.

- Dittmar, Norbert (1997): Grundlagen der Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben. Tübingen.
- Ehlich, Konrad (1980): Der Alltag des Erzählens. In: Ders. (Hg.): Erzählen im Alltag. Frankfurt a. M., S. 11-27.
- Fiehler, Reinhard (1990): Kommunikation und Emotion. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Rolle von Emotionen in der verbalen Interaktion. Berlin.
- Fiehler, Reinhard (2001): Emotionalität im Gespräch. In: Brinker, Klaus/Gerd Antos/Wolfgang Heinemann/Sven F. Sager (Hgg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung, 2. Halbband. Berlin/New York, S. 1425-1438.
- Flader, Dieter/Thilo von Trotha (1988): Über den geheimen Positivismus und andere Eigentümlichkeiten der ethnomethodologischen Konversationsanalyse. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 7/1, S. 92-115.
- Freud, Sigmund (1905): Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten. Frankfurt a. M..
- Giora, Rachel (1995): On Irony and Negation. In: Discourse Processes 19, S. 239-264.
- Glenn, Phillip J. (1989): Initiating Shared Laughter in Multi-Party Conversations. In: Western Journal of Speech Communication 53, S. 127-149.
- Goffman, Erving (1980): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt a. M..
- Goffman, Erving (1994): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt a. M..
- Groth, Ruth (1989): Geschlecht und Interaktion: Lachen in Gesprächen von Frauen und Männern. Eine Untersuchung in der Schule zu den Differenzen im weiblichen und männlichen Kommunikationsverhalten. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit. Zürich.
- Groth, Ruth (1992): Der kleine Unterschied im Lachverhalten von Frauen und Männern und seine großen Folgen. Eine linguistische Untersuchung zum Interaktionsverhalten in der Schule. In: Günthner, Susanne/Helga Kotthoff (Hgg.): Die Geschlechter im Gespräch. Kommunikation in Institutionen. Stuttgart, S. 33-54.
- Grotjahn, Martin (1974): Vom Sinn des Lachens. Psychoanalytische Betrachtungen über den Witz, den Humor und das Komische. München.
- Günthner, Susanne (1992): Die interaktive Konstruktion von Geschlechterrollen, kulturellen Identitäten und institutioneller Dominanz. Sprechstundengespräche zwischen Deutschen und Chinesen/innen. In: Günthner, Susanne/Helga Kotthoff (Hgg.): Die Geschlechter im Gespräch. Kommunikation in Institutionen. Stuttgart, S. 91-125.
- Günthner, Susanne (1993a): Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation. Analysen deutsch-chinesischer Gespräche. Tübingen.
- Günthner, Susanne (1993b): German-Chinese Interactions: Differences in Contextualization. Conventions and resulting miscommunication. In: Pragmatics 3/3, S. 283-304.

- Günthner, Susanne (1996): Zwischen Scherz und Schmerz – Frotzelaktivitäten in Alltagsinteraktionen. In: Kotthoff, Helga (Hrsg.): Scherzkommunikation. Beiträge aus der empirischen Gesprächsforschung. Opladen, S. 81-108.
- Günthner, Susanne (2000): Vorwurfsaktivitäten in der Alltagsinteraktion. Grammatische, prosodische, rhetorisch-stilistische und interaktive Verfahren bei der Konstitution kommunikativer Muster und Gattungen. Tübingen.
- Günthner, Susanne (2001): Kulturelle Unterschiede in der Aktualisierung kommunikativer Gattungen. In: Info DaF Informationen Deutsch als Fremdsprache 28/1, S. 1-26.
- Günthner, Susanne/Helga Kotthoff (1992): Einleitung. Kommunikation in Institutionen. In: Dies. (Hgg.): Die Geschlechter im Gespräch. Kommunikation in Institutionen. Stuttgart, S. 1-9.
- Günthner, Susanne/Hubert Knoblauch (1994): 'Forms are food of faith'. Gattungen als Muster kommunikativen Handelns. In: Kölner Zeitschrift für Psychologie und Sozialpsychologie 4, 693-723.
- Günthner, Susanne/Hubert Knoblauch (1996): Die Analyse kommunikativer Gattungen in Alltagsinteraktionen. In: Michaelis, Susanne/Doris Tophinke (Hgg.): Texte – Konstitution, Verarbeitung, Typik. München, S. 35-57.
- Gukenbiehl, Hermann L. (1995): Institution und Organisation. In: Korte, Hermann/Schäfers, Bernhard (Hgg.): Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie. 3. Auflage. Opladen, S. 95-110.
- Gumperz, John J. (1977): Sociocultural knowledge in conversational inference. In: Saville-Troike, Muriel (ed.): Linguistics and Anthropology. Washington D.C., S. 191-211.
- Gumperz, John J. (1982): Fact and inference in courtroom testimony. In: Ders. (ed.): Language and social identity. Cambridge, S. 163-195.
- Gumperz, John J./Cook-Gumperz, Jenny (1982): Introduction: language and the communication of social identity. In: Gumperz, John J. (ed.): Language and social identity. Cambridge, S. 1-21.
- Hansell, Mark/Seabrook Ajitrotutu, Cheryl (1982): Negotiating interpretations in interethnic settings. In: Gumperz, John J. (ed.): Language and social identity. Cambridge, S. 85-94.
- Hartmann, Walo E. (1998): Über das Lachen. Zur anthropologischen Bedeutung des Lachenkönnens und der Sinn des Lachens. Schaffhausen.
- Hartung, Martin (1996): Ironische Äußerungen in privater Scherzkommunikation. In: Kotthoff, Helga (Hg.): Scherzkommunikation. Beiträge aus der empirischen Gesprächsforschung. Opladen, S. 109-143.
- Hartung, Martin (1998): Ironie in der Alltagssprache. Eine gesprächsanalytische Untersuchung. Opladen/Wiesbaden.
- Jefferson, Gail (1972): Side sequences. In: Sudnow, David (ed.): Studies in social interaction. New York, S. 294-338.

- Jefferson, Gail (1979): A Technique for Inviting Laughter and its Subsequent Acceptance Declination. In: Psathas, George: *Everyday Language. Studies in Ethnomethodology*. New York, S. 79-96.
- Jefferson, Gail (1984): On the organization of laughter in talk about troubles. In: Atkinson, Max/John Heritage (eds.): *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge, S. 346-269.
- Jefferson, Gail (1985): An Exercise in the Transcription and Analysis of Laughter. In: van Dijk, Teun A. (ed.): *Handbook of Discourse Analysis, Vol. 3*. London, S. 25-34.
- Jenkins, Mercilee M. (1996): Was ist daran so lustig? Scherzen unter Frauen. In: Kotthoff, Helga (Hg.): *Das Gelächter der Geschlechter. Humor und Macht in Gesprächen von Frauen und Männern*. Konstanz.
- Jones, Randall L./Spolsky, Bernard (1975): *Testing Language Proficiency*. Arlington.
- Kallmeyer, Werner/Fritz Schütze (1976): *Konversationsanalyse*. In: *Studium Linguistik 1*, 1-28.
- Kant, Immanuel (1799): *Kritik der Urteilskraft*. In: Vorländer, Karl (Hg.) (1990): *Immanuel Kant. Kritik der Urteilskraft*. 7. Auflage. Hamburg.
- Kaufer, David S. (1981): Understanding Ironic Communication. In: *Journal of Pragmatics 5*, S. 495-510.
- Kienzle, Birgit (1996): Göttin, hat die einen Humor! In: Kotthoff, Helga (Hg.): *Das Gelächter der Geschlechter. Humor und Macht in Gesprächen von Frauen und Männern*. Konstanz, S. 165-199.
- Knoblauch, Hubert (1995): *Kommunikationskultur. Die kommunikative Konstruktion kultureller Kontexte*. Berlin.
- Kotthoff, Helga (1994): Zur Rolle der Konversationsanalyse in der interkulturellen Kommunikationsforschung. *Gesprächsbeendigungen im Schnittfeld von Mikro und Makro*. In: Klein, Wolfgang/Norbert Dittmar (Hgg.): *Interkulturelle Kommunikation*. Göttingen.
- Kotthoff, Helga (1996a): Vom Lächeln der Mona Lisa zum Lachen der Hyänen. In: Dies. (Hg.): *Das Gelächter der Geschlechter. Humor und Macht in Gesprächen von Frauen und Männern*. Konstanz, S. 121-163.
- Kotthoff, Helga (1996b): Vorwort. In: Dies. (Hg.): *Scherzkommunikation. Beiträge aus der empirischen Gesprächsforschung*. Opladen, S. 7-19.
- Luckmann, Thomas (1986): Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 27*, S. 191-211.
- Meise, Katrin (1996): *Une forte absence. Schweigen in alltagsweltlicher und literarischer Kommunikation*. Tübingen.
- Müller, Klaus (1983): Formen der Markierung von „Spaß“ und Aspekte der Organisation des Lachens in natürlichen Dialogen. *Deutsche Sprache 11*, S. 289-321.

- Nolda, Sigrid (1990): Sprachinteraktion in Prüfungen. Eine qualitative Untersuchung zum Sprach- und Interaktionsverhalten von Prüfern und Kandidaten in Zertifikatsprüfungen im Bereich Fremdsprachen. Frankfurt a. M..
- Palmer, Jerry (1994): Taking Humour Seriously. London/New York.
- Pieper, Richard (1997): Institution. In: Reinhold, Gerd et al. (Hgg.): Soziologie-Lexikon. 3. Auflage. München, S. 295-298.
- Sacks, Harvey/Emanuel A. Schegloff/Gail Jefferson (1978): A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation. In: Schenkein, Jim: Studies in the Organization of Conversational Interaction. NewYork, S. 7-55.
- Schegloff (1968): Sequencing in conversational openings. In: American Anthropologist 70/4, S. 1075-1095.
- Schegloff (1972): Notes on conversational practice: Formulating place. In: Sudnow, D. (ed.): Studies in social interaction. New York, S. 75-119.
- Schegloff (1980): Preliminaries to preliminaries – Can I ask you a question? In: Sociological Inquiry 50, S. 1021-1052.
- Schegloff, Emanuel A. (1987): Between Macro and Micro: Conntexts and Other Connections. In: J. C. Alexander/B. Giesen et al (eds.): The Micro-Macro Link. Kalifornien, S. 207-234.
- Schegloff/Sacks (1973): Opening up closings. In: Semiotica 8/4, S. 298-372.
- Schegloff, Emanuel A./Gail Jefferson/Harvey Sacks (1977): The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. In: Language 53/2, S. 361-382.
- Schenkein, Jim (1978): Sketch of an analytic mentality for the study of conversational interaction. In: Ders. (ed.): Studies in the organization of conversational interaction. New York, S. 1-6.
- Schütte, Wilfried (1991): Scherzkommunikation unter Orchestermusikern. Interaktionsformen in einer Berufswelt. Tübingen.
- Schwitalla, Johannes (2003): Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. 2. Auflage. Berlin.
- Schwitalla, Johannes (1992): Über einige Weisen des gemeinsamen Sprechens. Ein Beitrag zur Theorie der Beteiligungsrollen im Gespräch. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 11/1, S. 68-98.
- Scotton, Carol M. (1985): What the heck, sir: Style shifting and lexical coloring as features of powerful language. In: Street, R.L./J.N. Capella (VORNAMEN) (eds.): Sequence and Patterns in Communicative Behavior. London, S. 103-119.
- Selting, Margret et al. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: Linguistische Berichte 173, S. 91-122.
- Steuble, Annette (1983): Zur Integration nonverbaler Kommunikation (NVK) in die Gesprächsanalyse – exemplarische Analyse eines Prüfungsgesprächs. In: Keseling, Gisbert/Arne Wroel (Hgg.): Latente Gesprächsstrukturen. Untersuchungen zum Problem der Verständigung in Psychotherapie und Pädagogik. Weinheim/Basel, 175-231.

- Steuble, Annette (1986): Integrative Konversationsanalyse. Zum Zusammenhang von Sprache, nonverbaler Kommunikation und interaktiver Beziehung. Pfaffenweiler.
- Streeck, Jürgen (1981): Die soziokulturelle Ordnung kindlicher Interaktion. Berlin.
- Streeck, Jürgen (1996): Seniorinnengelächter. In: Kotthoff, Helga (Hg.): Das Gelächter der Geschlechter. Humor und Macht in Gesprächen von Frauen und Männern. Konstanz.
- Thimm, Caja/Susanne Augenstein (1996): Lachen und Scherzen in einer Aushandlungssituation oder: Zwei Männer vereinbaren einen Termin. In: Kotthoff, Helga (Hg.): Scherzkommunikation. Beiträge aus der empirischen Gesprächsforschung. Opladen, S. 221-253.
- Tönnies, Ferdinand (1912): Thomas Hobbes. Der Mann und der Denker. Leipzig.
- Warning, Rainer (1976): Ironiesignale und ironische Solidarisierung. In: Preisendanz, Wolfgang/Rainer Warning: Das Komische. München, S. 416-423.
- WBT Weiterbildungs-Testsysteme (2003): Sprachstandsanalyse Deutsch. Frankfurt a. M..