

## **Beziehungsgestaltung in schulischen Sprechstunden Zur Kommunikation von positiver Höflichkeit und Informalität in Eröffnungs- und Beendigungsphasen<sup>1</sup>**

Helga Kotthoff

Mein Beitrag dreht sich um die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrpersonen und Eltern in schulischen Sprechstundengesprächen. Zu deren Analyse greife ich auf das Modell von „face work“ (in der Tradition von Brown/Levinson 1978 und 1987 und in der Folge) zurück, bitte es aber in Interaktionsanalysen ein, was Relativierungen des Modells mit sich bringt. Ich zeichne auch die Forschungsdebatte rund um das sprechaktbasierte Modell nach und einige interaktionsorientierte Revisionsvorschläge. Die Eröffnungs- und Beendigungsphasen von insgesamt 41 Gesprächen liegen zugrunde. Da viele Gespräche von beiden Seiten auffällig informell gestaltet werden, sind auch Studien zur Kommunikation von Formalität und Informalität von Belang. Der Aufsatz soll helfen, die empirische Basis der linguistischen Höflichkeitsforschung zu verstärken, was Ehrhardt, Neuland und Yamashita (2011, 18) zu Recht als Desiderat formuliert haben.

### **1. Zu den LehrerIn-Eltern-Sprechstunden**

Dynamiken in LehrerIn-Eltern-Sprechstundengesprächen sind erst seit einigen Jahren in den Fokus der deutschsprachigen Gesprächsforschung gerückt (Kotthoff 2012, Wegner 2016, Mundwiler 2017). LehrerInnen und Eltern tauschen Perspektiven auf den Schüler/die Schülerin miteinander aus, gleichen sie ab oder lassen sie auch konkurrieren. Beide Seiten führen sich dabei im Bezug auf das Kind als kompetent vor (etablieren in der Interaktion die Identität der guten Mutter oder guten Lehrerin) und als moralisch im Sinne des Kindes agierend (Baker/Keogh 1997) - beispielsweise in fragmentarischen Geschichten aus den jeweiligen Institutionen Schule und Elternhaus (Kotthoff 2015a), wobei auf Elternseite Differenzen in dieser schulkompatiblen Selbstdarstellung deutlich werden. Mitgliedschaftskategorisierungen (im Sinne von Sacks 1992) „guten“ und „schlechten“ Schüler-Seins spielen in den Gesprächen eine wichtige Rolle und es zeigt sich eine hohe Dichte an konversationellen Bewertungsaktivitäten (Mazeland/Berst 2008). In den Gesprächen gehen Leistungsbeschreibungen in unterschiedliche Formate ein (Narrationen, Beratungssequenzen, argumentativen Sequenzen), an deren Ko-Konstruktion sich viele Eltern beteiligen – aber nicht alle unter Darbietung eigener Kompetenzen (Kotthoff 2015a,b). Unterschiede in diskursiven schulbezogenen Passungen von Eltern und Lehrpersonen treten somit hervor. Mit dem deutschen Schulsystem wenig vertraute Eltern und solche, die ihre materiellen und bildungsmäßigen Ressourcen nicht in den Vordergrund bringen können (z.B. mangels Vorhandenseins) ko-konstruieren mit den Lehrperson mehr Asymmetrie auf eigene Kosten<sup>2</sup>, indem sie beispielsweise kaum an Leistungsdiagnosen und an Argumentationen teilnehmen, wie erste Analysen zeigen (z.B. Kotthoff 2014). Die mehr oder weniger ausgeprägten kulturellen Passungen im interinstitutionellen Schul-Diskurs verweisen auf sprach-, milieu- und institutionenbezogene Wissensbestände (Differen-

---

<sup>1</sup> Dies ist die ausgearbeitete Version eines Artikels, der auch gekürzt in einem Buch hrsg. von Eva Neuland und Claus Ehrhardt erscheint: Universalität und Kulturspezifität sprachlicher Höflichkeit. Frankfurt: Lang.

<sup>2</sup> Wobei nicht unmittelbar „Kosten“ entstehen und erst recht nicht monokausal.

zen im „common ground“), Ressourcendifferenzen und unterschiedliche Ausformungen von „kulturellem Kapital“ (Bourdieu 1977, Lareau 2003, Heller 2012). Das dem Aufsatz zugrunde liegende Projekt verfügt z. Z. über 41 Gesprächsaufnahmen schulischer Sprechstunden aus allen Schultypen (Grund-, Haupt-, Förder-, Real- und Oberschulen). Für einige Aktivitätenformate (narrative, argumentative, beratende) konnten bereits spezifische Möglichkeiten für elterliche Beteiligung herausgearbeitet werden. Ausgangspunkt der Studie ist somit die Annahme, dass Elternverhalten in den Gesprächen graduell unterschiedlich schulorientiert ist. Diese Thematik steht im vorliegenden Artikel allerdings nicht im Zentrum, sondern die informelle Gesprächsgestaltung, die auch Wegner (2015) und Mundwiler (2017) für die von ihnen untersuchten Gespräche feststellen.

Hauser und Mundwiler (2015, 10) konstatieren in der Vielzahl praxisorientierter Publikationen zu schulischen Elterngesprächen einen stark problemzentrierten Ausgangspunkt und sehen dies auch als Indiz dafür, dass vor allem für Lehramtsstudierende die Elternarbeit als Unsicherheitsfaktor gilt. Buchtitel wie „Schwierige Elterngespräche erfolgreich meistern“ (Roggenkamp et al. 2014) sprechen eine deutliche Sprache. Damit mögen die beiderseitigen Bemühungen um eine informelle Gesprächsgestaltung zusammenhängen.

## 2. Höflichkeit, „face work“ und Beziehungsgestaltung

Obwohl zu dem in der Pragmatik stark beachteten Modell von Brown und Levinson (1978; 1987, in der Folge B&L) inzwischen eine kaum überschaubare Vielfalt an Auseinandersetzungen, Gegenentwürfen und Ergänzungen entstanden ist (auch in diesem Band zu finden), will ich es später als einen Ausgangspunkt für eigene Analysen institutioneller Beziehungsgestaltung verwenden. Sie hatten Goffmans Image-Konzept ("Face" wurde im Deutschen mit "Image" oder "Gesicht" übersetzt, siehe Holly 1979) für linguistische Analysen von Höflichkeit fruchtbar gemacht, indem sie „face work“ und Höflichkeit gleichgesetzt haben. Ausgehend von Goffmans positiven und negativen "face-wants" (Gesichts-Bedürfnissen) fassen sie zusammen, dass jeder Mensch mit zwei grundsätzlichen Bedürfnissen ausgestattet sei,

*the want to be unimpeded and the want to be approved (B&L 1978: 63).*

Nach Goffman richtet sich Verhalten an diesen menschlichen Grundbedürfnissen aus. B&L versuchen zu zeigen, dass auch Sprachgebrauch als Handeln in sozialen Beziehungen diesen beiden "face-wants" gerecht werden muss und dass es sich bezüglich des grundsätzlichen Vorkommens um Universalien handelt.<sup>3</sup>

Vom negativen Gesicht leiten sie alle Formen der Indirektheit ab und alle Höflichkeitsformen von "non-imposition" (1978, 66). Handlungen, die den Handlungsspielraum des Hörers/der Hörerin behindern, wie z.B. Drohungen, Aufforderungen und Befehle, können durch zahlreiche Modalisierungsstrategien abgemildert werden. Das eigene negative face kann sich z.B. durch Danksagungen, Entschuldigungen oder Verpflichtungen bedroht fühlen. Negative Höflichkeit ist typisch für Distanzbeziehungen.

*The outputs are all forms useful in general for social distancing (just as positive politeness realizations are forms for minimizing social distance); they are therefore likely to be used whenever a speaker wants to put a social brake on to the course of his interaction.*  
(Brown/Levinson 1987: 130)

<sup>3</sup> Es gab neben diesem sehr einflussreichen Modell auch noch andere, in der Pragmatik weniger aufgegriffene Ansätze, die Ehrhard 2002 vergleichend diskutiert.

Das positive Image ist hingegen dasjenige, welches eine Person an Bestätigung, Verständnis, Sympathie und Liebesbekundung von einer anderen Person erhält und an sie gibt. B&L schreiben, dass es in vertrauten Beziehungen mehr Aktivitäten der positiven Höflichkeit gebe. Positive Höflichkeit schaffe Solidarität und Vertrautheit. Hohe Vertrautheitsgrade könnten signalisiert werden über eine Zurücknahme von negativer Höflichkeit und eine Zunahme an Strategien positiver Höflichkeit und könnten auch so hergestellt werden. Durch Kritik und Beschwerde kann ich das positive Gesicht meines Gegenübers angreifen, durch Grüßen, Komplimente, Scherzen und Anrede mit Spitznamen kann ich es bestätigen. Allerdings liegt vor allem innerhalb des Spektrums der positiven Höflichkeit ein erheblicher Spielraum. Ausgedehnte Grußrituale leisten eine erheblich andere Beziehungsgestaltung als Anreden mit möglicherweise despektierlichen Spitznamen. Auch bei Komplimenten spielen Bezugspunkte und Stilebenen eine Rolle.

Sie entwickeln eine Taxonomie für die Ausführung potentiell imagebedrohlicher Aktivitäten (1987: 69). Die erste Handlungsalternative eines Sprechers besteht darin, die imagebedrohliche Sprechhandlung auszuführen oder zu unterlassen. Hat man sich für die Ausführung entschieden, kann weiter alterniert werden, ob man sie "on record" oder "off record" (unverblümt oder "verklausuliert") ausführt. "Off record"-Strategien verlangen komplexe Implikaturen, da ihnen keine klare Intention zugeordnet werden kann (1987: 211). Indirektheit sei die wichtigste "off record"-Strategie der Höflichkeit.<sup>4</sup> Der Sprecher lässt sich die Möglichkeit defensiver Interpretationen offen.

Wird die Sprechaktivität "on record" realisiert, so kann dies ohne "redress" (Abfederung, Abschwächung, Modalisierung, Einbettung) geschehen oder mit "redress". Die Strategien der Abfederung der potentiellen Gesichtsbedrohung werden, wie gesagt, in solche der positiven und der negativen Höflichkeit unterteilt. Face-work verlangt Interpretations- und Inferenzleistungen und basiert insofern auf einer unterstellten Verhaltensrationalität (Ehrhardt 2002). B&L 1987 und Brown 2005 geben drei unabhängige und kultursensitive Variablen an, die den Grad an Höflichkeit beeinflussen:

- (i) *die soziale Distanz (D) zwischen Sprecherin und Hörerin,*
- (ii) *die relative Macht (P) der Sprecherin im Bezug auf die Hörerin,*
- (iii) *das Gewicht der Zumutung in der Kultur, welches Größe/Schwere/Ausmaß der involvierten Handlung betrifft (1987: 74ff.).*

Alle drei Dimensionen sind in den schulischen Elterngesprächen von Belang. Die Beziehung ist vom Ausgangspunkt her distanziert. Jedoch lässt sich die Distanz interaktional verringern. Die relative Macht der Institutionenvertreter(innen) ist höher, jedoch kann dies von beiden Seiten heruntergespielt werden. Die Zumutung kann bei kritischen Stellungnahmen hoch sein. Jedoch lässt sich dies im Laufe der Interaktion durch besondere Beziehungsarbeit ausgleichen. B&L meinen, je geringer der Distanziertheitsgrad oder das Statusgefälle zwischen Personen sei, umso eher verzichteten sie auf negative Höflichkeiten und umso eher übten sie positive Höflichkeiten aus. Die neuere Höflichkeitsdiskursforschung würde eher sagen, dass sich der Distanziertheitsgrad aushandeln lässt (dazu später mehr). Alle drei kultursensitiven Variablen werden in ihrer konkreten Bedeutung konversationell ausgehandelt. Höflichkeitsabstufungen seien sowohl auf der Dominanz-Unterordnungsachse als auch auf der Distanz-Intimitätsachse ansiedelbar (was hier später bedeutsam wird). Bei B&L wird ein zweistufiges Modell der Beziehungsgestaltung von Distanz vs. Vertrautheit entworfen (off record und/oder negative Höflichkeit = Distanz und positive Höflichkeit = Vertrautheit). Es

---

<sup>4</sup> In der Forschung konnte inzwischen gezeigt werden, dass Indirektheit insgesamt gar nicht so unmittelbar mit Höflichkeit zusammenhängt, wie B&L meinen (Held 1995).

ist die Frage, ob dies ausreicht, um die sozialdiagnostische Potenz von Interaktionen damit zu fassen. Einige wichtige Kritikpunkte und Erweiterungen des Modells seien hier vorgetragen. U.a. Kasper<sup>5</sup> (1990: 203) kritisiert unter Bezug auf andere Autoren den unidirektionalen Effekt von sozialen Faktoren auf den Grad an Höflichkeit, welcher der Dialektik von vorkommunikativen Beziehungsvorgaben und kommunikativer Beziehungsaushandlung nicht gerecht wird:

*Despite efforts to consider the compounded impact of macrosocial factors on politeness enactment, the preceding discussion remains unsatisfactory in that it suggests an unidirectional effect of social factors on politeness styles, thereby failing to reconstruct the dialectic relationship between communicative activity and social relationship. As pointed out by Brown and Fraser (1979) and Kochman (1984), for instance, social attributes such as power and distance are themselves constituted by and subject to change in ongoing interaction. This thesis has been empirically supported, among others, by Aronsson and Sätterlund-Larsson (1987), who demonstrate that social distance is a dynamic and negotiable property in doctor-patient discourse. Likewise Herbert and Straight argue that complimenting in American society does not so much presuppose solidarity as construct it (1989: 43), in other words it is not the case that previously earned social entitlements are simply acted upon but that entitlements are mutually conveyed in conversational (as well as other types of) interaction.*

In ihrem Vorwort zu der Ausgabe von 1987 legen B&L einige Bedenken dar, die sie selbst bezüglich der 1978 zum ersten Mal publizierten Arbeit inzwischen entwickelt hatten. Sie schreiben, ihre Theorie der Höflichkeit arbeite mit der klassischen Form einer "Hypothese-Deduktions-Methode" (1987: 11). Der analytische Apparat wird bereits vor der Auseinandersetzung mit dem empirischen Sprachmaterial entwickelt; das Sprachmaterial soll die vorab definierten Kategorien belegen. Sie ließen sich also nicht darauf ein, ihre Kategorien möglicherweise in Auseinandersetzung mit dem Sprachmaterial zu revidieren, wie es für qualitative Herangehensweisen wünschenswert wäre. Sie schreiben zwar, sie hätten sich zu Unrecht auf eine intuitive "means-ends"-Beziehung zwischen kommunikativen Zielen und Äußerungstypen verlassen. Aber der Einbezug von Höflichkeitsgesichtspunkten in Interaktionsanalysen wurde später von anderen ForscherInnen versucht (z.B. Lüger 1992, Kotthoff 1998, Eelen 2001, Watts 2003, Arundale 2010). Lüger (1992) zeigt beispielsweise an einem Gesprächsausschnitt, wie Ablehnungshandlungen nach sich wiederholenden Angeboten immer gravierender werden. Es wird deutlich, dass man Analysen von Gesichtspolitik nicht auf der Ebene isolierter Sprechakte betreiben sollte.

Auch der Bezug zu Goffmans Interessen an der Interaktionsordnung ist in den letzten Jahren verstärkt in die Debatte geraten. Als Soziologe geht Goffman davon aus, dass sich die gesellschaftliche Ordnung sowohl in der Interaktion zu erkennen gibt, als auch historisch in ihr begründet liegt (Knoblauch 1994). Im Zusammenhang mit der Erforschung der Interaktionsordnung hat Goffman sich auch Fragen der Darstellung normativer Zuweisungsakte gewidmet, die Implikationen beinhalten für die gesellschaftlichen Plätze der Individuen (mehr dazu im 9. Kapitel von Kotthoff 1998 und in Watts 2003). Goffmans Interessen bleiben grundsätzlich soziologischer als die von B&L. Arundale (2010) und Haugh/Bargiella-Chiapini (2010) haben die konversationellen Aushandlungspotentiale von „face“ stärker herausgearbeitet als Goffman selbst und B&L und sie in Interaktionsstudien eingebunden.

Da wir Beziehungsgestaltung und Höflichkeit nicht gleichsetzen wollen, soll auf Konzeptionen eingegangen werden, die zwischen Höflichkeit und anderen Arten von "relational work" (Beziehungsarbeit, Beziehungsgestaltung) unterscheiden und auch nicht jede Form von Informalität und Intimität als Strategie der positiven Höflichkeit fassen.

---

<sup>5</sup> Sehr ähnlich lautet auch die Kritik von Werkhofer (1992: 157).

Höflichkeit wird z.B. aufgegeben, wenn informelle, therapeutische Ziele in der Interaktion die Oberhand gewinnen.<sup>6</sup> Wenn Vergnügen und Unterhaltung deutlich für alle Beteiligten die Hauptfunktionen der Konversation ausmachen, kann ebenfalls der Rahmen der Höflichkeit verlassen werden, sowohl in beziehungsfördernder als auch beziehungsbedrohlicher Hinsicht. Das wissenschaftliche Modell von Höflichkeit (etisch) unterscheidet sich erheblich von emischen Konzeptionen<sup>7</sup>, was schon Haberland und Paul (1996, 31) in ihrer Dreiteilung von 1. elementarer Höflichkeit, 2. kodifizierter Höflichkeit und 3. reflektierter Höflichkeit zu berücksichtigen versuchten. Die „elementare Höflichkeit“ beinhaltet die Berücksichtigung gebräuchlicher Verhaltensstandards und wird den Interagierenden als Höflichkeit in der Regel nicht bewusst (gehört also nicht zu ihrem emischen Konzept). Auch Ehrhardt (2002, 34) fasst Höflichkeit im Unterschied zu sonstiger Beziehungsgestaltung als auf konventionellen Verfahren fußend, die man kennt. Ehrhardt, Neuland und Yamashita (2011, 14) ordnen der ersten Ebene die eines „impliziten Wissens“ zu. Die zweite Ebene schließt eng an Etikette-Regeln an (wäre auch von Laien explizierbar) und die dritte Ebene liegt jenseits von Normen in ausgesuchter und bemerkbarer Beziehungsgestaltung. Die letzten beiden gehören zu Alltagskonzepten von Höflichkeit.

Watts (1989: 136) unterscheidet "politic verbal behavior" und "marked politeness"; letzteres charakterisiert er folgendermaßen:

*... explicitly marked, conventionally interpretable subset of politic verbal behavior responsible for the smooth functioning of socio-communicative interaction and the consequent production of well-formed discourse within open social groups characterized by elaborated speech codes. It will thus include highly ritualized, formulaic behavior, indirect speech strategies and conventionalized linguistic strategies for saving and maintaining face.*

Watts (2003) und Locher (2004) arbeiten Grundüberlegungen zur Unterscheidung einer beziehungsorientierten „relational politics“ und einer wissensbasierten Höflichkeit im engeren Sinne weiter aus und binden sie in Interaktionen ein.

Wir versuchen in diesem Artikel ebenfalls, das Höflichkeitsmodell von B&L in eine Gesprächsanalyse und anthropologisch-linguistische Analysen einzubinden.

### 3. (In)formalität

Verschiedene Sprach- und KulturwissenschaftlerInnen beobachten in westlichen Gesellschaften einen Trend zur Informalisierung. Linke (2000) thematisiert eine Abnahme der formellen Varianten kommunikativer Praktiken und sprachlicher Umgangsformen, die als soziale und kulturelle Veränderungen zeichnerhaft manifest werden und dem bewussten Verfügungswissen der Sprecherinnen und Sprecher unter Umständen noch gar nicht zugehören. Ihr Beitrag untersucht Informalisierung am Beispiel des Wandels von Gruß- und Anredeformen (dazu auch Schröter 2017). Selbst in Geschäften kann man heute die Angestellten mit „Hallo“ begrüßen und sich mit „Tschüss“ verabschieden. Eigene Beobachtungen zeigen seit 15 Jahren, dass Studierende den Raum der mündlichen Prüfung des Staatsexamens fast immer mit „Tschüss“ verlassen; die ProfessorInnen äußern gleichfalls mehr die informelle Formel „Tschüss“ als die die formelle „Auf Wiedersehen“. Verschiedene Hypothesen zur Erklärung der beobachtbaren Verhaltensänderungen werden diskutiert, so der Einfluss von Jugendkultu-

<sup>6</sup> Es gibt dafür Ethnotermini wie „Klartext reden“, die durchaus nicht nur negativ charakterisiert sind.

<sup>7</sup> Unter Rückgriff auf die Unterscheidung von Konzepten erster und zweiter Ordnung bei Alfred Schütz werden die emischen Konzepte oft auch Höflichkeit 1 und die etischen Konzepte 2. Ordnung Höflichkeit 2 genannt, z.B. bei Watts 2003 und Locher 2004.

ren, ein generelles Einebnen sozialer Distanzunterschiede<sup>8</sup>, die Unterstellung von Solidarität auch in der institutionellen Kommunikation.

Um uns dem Phänomenbereich später in der institutionellen Eltern-Lehrperson-Kommunikation nähern zu können, greifen wir auf Irvines (1979) vier Dimensionen von diskursiver Formalität zurück, die sie hauptsächlich an Diskursen der Wolof herausgearbeitet hat:

1. *Increased code switching– which has to do with the addition of extra rules or conventions to the codes that organize behavior in a social setting. (p. 774)*

Damit ist gemeint, dass Interagierende auf hochsprachliche Register und/oder die Sprache der Institution umsteigen. Stilistiken grenzen schon seit langer Zeit saloppe oder gar vulgäre, niedrige Stilebenen und gehobene voneinander ab (z. B. Fleischer/Michel/Starke 1993, 209), hauptsächlich auf lexikalischer Ebene.

2. *Code Consistency-or formalization that involves co-occurrence rules. (p.774)*

Für ein verwendetes formelles Register herrschen hohe Konsistenzanforderungen. Ein Richter hat beispielsweise seine fachorientierte Standardsprache mit der komplexen Syntax und der spezifischen juristischen Semantik in der Urteilsverkündung durchgängig beizubehalten. Hier berühren sich Ansätze der Textstilistik (Sandig 2006, 363-411) zur Kohäsion und Kohärenz von Stilmerkmalen mit Irvines kulturalanthropologischem Befund.

3. *Invoking Positional Identities - or the social identities of participants in a social gathering. (p. 775)*

Die Interagierenden begegnen sich in formellen Interaktionen beispielsweise nur als Ärztin und Patientin und nicht auch als Mütter von Kindern aus demselben Kindergarten. Die Frage der Begegnung in sozialen Identitäten ist in den schulischen Elterngesprächen von besonderem Belang und wir können schon andeuten, dass sich die Mütter, Väter und Lehrpersonen oftmals nicht nur in ihren positionalen Identitäten begegnen.

4. *Emergence of a Central Situational Focus-concerns the ways in which a main focus of attention, a dominant mutual engagement that encompasses all persons present is differentiated from side involvements. There are various aspects of formality use in social-cultural situations. (p. 779)*

Es leuchtet ein, dass ein institutionelles Gespräch, bei dem der institutionelle Fokus erhalten bleibt (z.B. Projektentwicklung unter Mitarbeitern) , formeller ist als eines, in dem man auch zu Themen wie Frisur, Freizeit oder Musikgeschmack abschweift. Durch thematisches Abschweifen in solche Gefilde wird das Gespräch persönlicher.

Nach B&L geht Entformalisierung mit einer Zunahme an Strategien positiver Gesichtsarbeit einher (1987, 120 f.). Hier ein Ausschnitt aus ihrem Katalog:

- *Attend to H's interests, needs, wants*
  - *You look sad. Can I do anything?*
- *Use solidarity in-group identity markers*

---

<sup>8</sup> Bei effektivem Fortbestand dieser Unterschiede.

- *Heh, mate, can you lend me a dollar?*
- *'Güey, ¿me haces un paro?'*\*
- *Be optimistic*
  - *I'll just come along, if you don't mind.*
- *Include both speaker (S) and hearer (H) in activity*
  - *If we help each other, I guess, we'll both sink or swim in this course.*
- *Offer or promise*
  - *If you wash the dishes, I'll vacuum the floor.*
- *Exaggerate interest in H and his interests*
  - *That's a nice haircut you got; where did you get it?*
- *Avoid Disagreement*
  - *Yes, it's rather long; not short certainly.*
- *Joke*
  - *Wow, that's a whopper!*

Hier muss zunächst wieder B&Ls eigene Kritik aktiviert werden, dass wir es entgegen ihrem Modell nie mit gradlinigen „means-ends“-Beziehungen zu tun haben. Kumpelhafte Anreden oder Scherze sind nur unter sehr spezifischen Bedingungen Strategien von solidarischer Beziehungspolitik (mehr dazu in Kotthoff 1996), keinesfalls immer. Die meisten oben genannten Strategien finden sich in den Elterngesprächen (aber keine „in-group identity markers“).

#### 4. Die Gesprächseröffnungen

Goffman (1974, 118-119) zählt Begrüßungen und Verabschiedungen zu den rituellen Klammern von Gesprächen:

*Um den Sachverhalt allgemeiner auszudrücken: Grüße bezeichnen den Übergang zu einem Zustand erhöhter, Abschiede den Übergang zu einem Zustand verminderter Zugänglichkeit. Es ist deshalb folgende sowohl Begrüßungen als Abschiede umfassende Definition möglich: sie sind rituelle Kundgaben, die einen Wechsel der Zugänglichkeitsverhältnisse markieren.*

Gesprächsanfänge und -abschlüsse sind in vielerlei Art routinisiert; ebenso zeigen sich aber in diesen Routinen gesellschaftlich verfestigte Standardlösungen für eine Gesprächsbeendigung. Mit ihrer gesichtspolitischen Gestaltung gehören sie grundsätzlich in den Bereich der positiven Höflichkeit. Auch bei Goffman (1955) werden sie als Form des positiven *face-work* gesehen. Er sieht die in unserer Kultur üblichen Formen eines solchen Austauschs als reduzierte Form des Austauschs von Geschenken, wie er in vielen traditionelleren Gesellschaften zu Beginn eines Besuchs vorgeschrieben ist (Auer 2017 im Druck).

Ihre primäre Funktion ist die eines Rituals, durch das sich die Beteiligten ihrer positiven Einstellung zueinander und daher ihrer sozialen Beziehung versichern. Der bestätigende Austausch ist also eine kleine Zeremonie, in der Einer etwas gibt (z.B. einen Gruß oder die Hand) und die Andere etwas zurückgibt oder sich zumindest bedankt. Daran zeigt sich, dass Goffmans Ritualbegriff wesentlich weiter gefasst ist als der umgangssprachliche; alle gesichtswahrenden Aktivitäten haben für ihn rituellen Charakter, nicht nur routinemäßige Handlungen (vgl. dazu Auer 2017).

Oberzaucher (2015) fasst folgende vier Komponenten als zentral an Gesprächseröffnungen beteiligt zusammen:

##### 1. Der rituelle Austausch

2. Einnehmen der Raumkonfiguration
3. Allmähliche Identitätsstiftung
4. Hinführung zum ersten Thema

Ad 1.

Beispiel 1

Elterngespräch 4: Grundschule – Emil: Lehrerin (L), Mutter (M)

```
01 M: tag frau BOLter; ((Handschütteln))
02 L: halLO.
03    ((Mutter nimmt Platz))
```

In Deutschland kann die Grußformel „guten Tag“ auf „Tag“ reduziert werden. Zusammen mit der Familiennamensanrede der Distanz zeigt die initiative Begrüßung der Mutter eher eine formelle Realisierung; die Lehrerin grüßt mit der informellen Formelvariante zurück. Dieser Stil ist verbreitet.

Auer (2017, im Druck) schreibt, unter Fremden sei der Einstieg in eine fokussierte Interaktion nur unter eingeschränkten Bedingungen möglich. Der wichtigste Fall seien Kontaktaufnahmen mit Menschen, die nicht als Individuen, sondern in ihrer institutionellen Rolle für den Kontakt mit Unbekannten zur Verfügung stehen müssen. Die fokussierte Interaktion sei dann auf diese Rolle beschränkt: die Verkäuferin im Backshop dürfe in ihrer beruflichen Rolle angesprochen, nicht ohne Weiteres aber in ein Gespräch über das Kinoprogramm verwickelt werden, ein Polizist darf nach dem Weg gefragt werden, nicht aber nach dem Gesundheitszustand seiner Kinder, eine Angestellte im Reisebüro darf nach günstigen Urlaubsangeboten, aber nicht nach den Details der Prüfungsordnung für die Promotion in Linguistik gefragt werden, etc.

In die Gesprächseröffnung ist ihr Zweck mehr oder weniger eingeschrieben. In privaten Gesprächen erwarten wir ausgedehnte Erkundigungen nach dem Wohlergehen, in institutionellen Gesprächen hingegen ein schnelles Zur-Sache-Kommen.

Wie wir in Beispiel 1 oben lesen, setzt sich die in den Raum kommende Interagierende sofort auf den dafür zur Verfügung stehenden Platz (ad 2 oben), über dessen Anordnung wir leider nichts wissen, da nur Audioaufnahmen zur Verfügung stehen. Wir wissen auch nicht, ob ein Handschlag den Formelaustausch begleitet hat. Beispiel 4 enthält die Fortsetzung.

Ad 3 und 4

Mutter und Lehrerin begegnen sich genau in diesen institutionell zentralen Identitäten. Sie werden nach dem Floskelaustausch sofort relevant gesetzt. Allerdings geschieht etwas mehr.

Beispiel 2

Elterngespräch 34a: Gymnasium – Viktor: Lehrer (L), Mutter (M)

```
01 L: ja (.) SCHÖN dass sie, (.) dass wir uns KENNENlernen;
02 M: Ebenso, (-) [freut mich SEHR;
03 L: [ehm ich hab mich auch gefreut-
04 dass viktor in die klasse gekOMMEN is,
05 M: (.) aha,
06 L: denn (.) FRÖHLicher junge.
07 M: SCHON. [ja:
08 L: [ja schon?
09 M: ja
```

10 L: hm\_hm.  
 11 was haben sie fürn EINDruck,  
 12 von seinem einleben in der klasse,  
 13 M: ich glaub er is jetzt ANgekommen.  
 14 L: ja.  
 15 M: also er geht GERne hin,  
 16 L: ja  
 17 M: und ä:h ich hab auch das gefühl er kommt gut MIT,  
 18 und er is (.) eben (.) er is FRÖHlich;  
 19 eh er erzÄHLT auch,  
 20 u und ich glaub es geht ihm GU:T.  
 21 L: ja

Der Lehrer bekundet Freude darüber, die Mutter kennenzulernen, welche die Mutter erwidert (02). Eine solche Sequenz der Freudekundgabe ist nicht obligatorisch und kommuniziert insofern eine auffällige Beziehungspolitik und herausgestellte positive Höflichkeit. Auch mit der in den Zeilen 04 und 05 zum Ausdruck gebrachte Freude darüber, dass Schüler Viktor nun in seiner Klasse ist, weil er ein fröhlicher Junge sei, kommuniziert der Lehrer zwar seine positionale Identität, gleichzeitig kann auch diese Kundgabe von Lob oder Kompliment als eine Praktik von positiver Höflichkeit eingeordnet werden. Die Mutter bestätigt nur knapp (07), was den Lehrer zu einer nochmaligen Elizitierung herausfordert.<sup>9</sup> Dann fragt er die Mutter nach ihrer Einschätzung des Einlebens ihres Sohnes Viktor (11, 12). Er setzt die positionale Identität der Mutter als Mutter von Schüler V. mit ihrem Beobachtungsspektrum relevant. Der institutionelle Hauptzweck des Gesprächs, der Perspektivenabgleich im Bezug auf das Kind, wurde eingeleitet. Die Mutter weiß Positives zu berichten und tut dies in einer Art Aufzählung (13-20).

## 5. Typologie der Gesprächseinstiege

Nach Durchsicht der 41 Gespräche haben Isabella Bandner<sup>10</sup> und ich vier Typen klassifiziert:

1. unauffällige Eröffnungen (14)
2. humoristische Einstiege (14)
3. Einstiege mit Kode-Inkonsistenzen (5)
4. Eröffnungen mit thematischer Abweichung (8)

### 5. 1. Unauffällige Eröffnungen

Datum 2 firmiert unter den unauffälligen Eröffnungen. Der Lehrer kommt nach trotzdem auffälligen Beziehungsaktivitäten schnell zur Sache und positioniert die Mutter auch als eine Ko-Expertin, die ihren Sohn und sein Verhältnis zur Schule zu beobachten weiß (dazu Ackermann 2014). Damit stellt er Symmetrie her (so unauffällig sind die Eröffnungen also doch nicht).

In anderen Eröffnungen dieses Typs ergreifen auch Elternteile die thematische Initiative.

#### Beispiel 3

Elterngespräch 13: Werkrealschule – Enver: Lehrerin (L), Vater (V)<sup>11</sup>

<sup>9</sup> Pillet-Shore (2012) fand in ihren amerikanischen Schulsprechstundendaten auf Lehrerlob am Kind hin herunterspielende Reaktionen der Eltern und diskutiert diese im Rahmen der Konversationsanalyse als (Dis)präferenzdynamik.

<sup>10</sup> Ihr sei als Hilfskraft des Forschungsprojekts an dieser Stelle herzlich gedankt.

<sup>11</sup> Aus Platzgründen steht manchmal nicht nur eine Turnkonstruktionseinheit in der Zeile.

01 V: also ich wollte WISsen, was der ENver gerade macht.  
 02 L: hm\_hm  
 03 V: wie sind die NO:ten?  
 04 wie sieht\_s AUS?  
 05 (.) wird\_s: schaffen mit der REALschule dieses jahr?  
 06 oder wird er\_s NICHT schaffen?  
 07 W3\_L: ich hab mir\_s schon gedACHT, [dass sie KOMmen.  
 08 W3\_V: [(räuspern))  
 09 W3\_L: weil-  
 12 W3\_V: NEE, ich- nur zur INfo.  
 13 W3\_L: [ja.  
 14 W3\_V: [weil ich war letztes jahr auch so. [(? ?)  
 16 W3\_L: [ja.  
 17 W3\_V: und da hab ich gedACHT, (will ich) [WISsen wie der stand ist.  
 19 W3\_L: [ja.  
 20 W3\_L: also ZEUGnis ham se gesehn, mathe [deutsch ENGLisch-  
 22 W3\_V: [ja  
 23 W3\_L: die no:ten sind (.) beKANNT.

Der Vater wählt direkt nach der Begrüßung mit mehreren Fragen zum Leistungsstand seines Sohnes einen institutionell-thematischen Einstieg (1, 3, 4, 5, 6). Die Lehrerin antwortet jedoch nicht sofort, sondern äußert, dass sie den Besuch des Vaters erwartet habe. Dieser unterbricht in Zeile 12 die von der Lehrerin begonnene weil-Konstruktion. Er komme jedes Jahr und wolle nur allgemeine Informationen. Die Lehrerin klärt dann den notenbezogenen Kenntnisstand des Vaters.

Insgesamt finden sich 14 unauffällige Eröffnungen im derzeitigen Korpus. In diesen variiert aber der Einsatz positiver Höflichkeitsstrategien. Einige verlaufen sehr themenzentriert (wie Bsp 3), andere enthalten ausgedehnte Beziehungsaktivitäten (wie Bsp 2)

## 5.2. Humoristische Einstiege

Gleichfalls bei 14 Gesprächen wird der Einstieg humoristisch gestaltet, indem eine Partei auf Situationsaspekte eingeht, die außerhalb des institutionellen Rahmens liegen und mit einer leichten Schrägheit Heiterkeit erzeugen (Adelswärt 1989). So sucht in einer Aufnahme die Lehrerin ostentativ in einem Durcheinander von Kommentarkarten über die SchülerInnen die Karte für das anstehende Gespräch und bewitzelt dieses Durcheinander. Die Mutter witzelt solidarisch mit. Selbstbewitzelungen wirken distanzabbauend (Holmes 2000), was für ein möglicherweise heikles Gespräch funktional wäre. In einer anderen fragt die Mutter, ob die Lehrerin ein „Päuschen“ gehabt habe, weil noch die Kaffeetasse auf dem Tisch steht. Auch darüber lachen beide Anwesende gemeinsam. Ein humoristischer Einstieg lockert den erwartbaren Ablauf auf. Nach B&L gehört „joking“ zu den Strategien von positiver Höflichkeit. In den vorliegenden Daten kann man das tatsächlich so sehen<sup>12</sup>. Beide Seiten fokussieren Nebenasspekte der Situation und gewinnen ihnen eine leicht schräge Bedeutung ab. Holmes (2000) sieht das Scherzen in institutionellen Kontexten vor allem als ein soziales Schmiermittel.

### Beispiel 4

<sup>12</sup> Kotthoff 1996 diskutiert im Bezug auf Scherzen die Bandbreite von höflich bis unhöflich.

Elterngespräch 31: Gymnasium – Sabina (S), Lehrerin (L), Mutter (M), Vater (V)

01 L: [sie kriegen das Sofa;  
 02 M: [das is aber TOLL hier-  
 03 V: jetzt wirds nun <<singend> beQUEM> [hahaha  
 04 M: [ha[haha  
 05 L: [ja geNAU. hahahaha  
 06 also das so:fa (.) das isch die belohnung fürs HOCHlaufen;  
 07 so(h)zusa(h)gen-  
 08 M: ja [haha  
 09 V: [hahaha  
 10 L: [hahaha  
 11 ja sabina hat mir ja erzÄhlt,  
 12 wer (.) dass sie d' (.) geborne [SCHLÜter sind;  
 13 M: [ja  
 14 L: [ge? hahaha  
 15 M: [geNAU.  
 16 L: ja (.) das war ja wirklich WITzig;  
 17 M: haha  
 18 L: zumal ich ihre MUTter dann noch getroffen hab-  
 19 am donnerschttag abend [ganz KURZ,  
 20 M: [aha  
 21 L: als sie grad zur probe vom [CHOR war das glaub-  
 22 M: [ja ja  
 23 L: gegangen isch,  
 24 (--) GU::T.  
 25 also dann sprechen wir mal über saBIna,  
 26 (.) hm:: soll ICH ihnen was erzÄhlen?  
 27 oder möchten sie glei geZIELT was fra:gen.  
 28 (---)  
 29 V: [ehm:  
 30 M: [ich woll  
 31 hahaha (.) bitte-  
 32 V: erzÄHle sie vielleicht eher;  
 33 M: ja; haha

Nach der leider nicht mitgeschnittenen Begrüßung weist die Lehrerin den Eltern das Sofa in ihrem Büro als Sitzgelegenheit zu. Der Vater fokussiert mit sehr bewegter Intonation, jetzt werde es „bequem“, was in dem Kontext vermutlich witzig ist, weil die Gespräche landläufig als unbequem gelten.<sup>13</sup> Sitzmöglichkeiten sind in der Schule i.d.R. unbequem, vor allem für Eltern, wenn sie zu einer Lehrkraft ins Klassenzimmer zum Gespräch müssen, in dem die Sitzmöglichkeiten auf die Schüler/innen ausgerichtet sind. Das Möbelstück an sich führt hier auch schon zu einer Entformalisierung des Gesprächs<sup>14</sup>. Beide Elternteile rezipieren diese Sitzgelegenheit als etwas Besonderes und lachen. Die Lehrerin stimmt in Zeile 5 lachend ein. Dann stuft die Lehrerin das Sofa noch als „Belohnung fürs Hochlaufen“ ein, was witzig ist, weil Belohnungen in dem Kontext gar nicht anstehen (trotzdem eine schulische Konnotation haben) und erst recht nicht für simples Alltagsverhalten. Wieder lachen alle drei (8, 9, 10). Dann thematisiert die Lehrerin noch, dass Schülerin Sabina ihr erzählt habe, die Mutter sei eine geborene Schlüter. Damit setzt sie relevant, dass sie die Mutter der anwesenden Mutter kennt und diese getroffen hat. Sie agiert nicht in ihrer positionalen Identität als Lehrerin, sondern knüpft in ihrer personalen Identität ein Beziehungsnetzwerk. Mit dem Gliederungssignal „GU::T“ schaltet sie dann aus dem „small talk“ in den institutionellen Themenbereich um (24). Der Vater möchte, dass sie erzählt (32).

<sup>13</sup> Hauser/Mundwiler (2015) und Wegner (2015) fassen die in der Ratgeberliteratur aufgegriffenen Einstellungen der Lehrpersonen und der Eltern als heikel und anstrengend zusammen.

<sup>14</sup> Dank an Falko Röhrs für Anmerkungen dazu.

Ein heiterer Einstieg kreiert eine lockere Gesprächsatmosphäre. Die Lehrerin setzt für alle Beteiligten, auch für Schülerin Sabina, zunächst personale Identitäten relevant. Solche Relevanzen prägen das Beziehungsgeschehen.

### 5.3 Kode-Inkonsistenz

In diese Rubrik haben wir Eröffnungsphasen eingeordnet, in denen die Lehrperson sich einer vulgär- oder jugendsprachlichen Lexik bedient. Das trifft durchgängig nur auf einen Lehrer (W5) von der Werkrealschule zu, bei dem das Projekt acht Tonaufnahmen mitschneiden konnte.

#### Beispiel 5

Elterngespräch 15: Werkrealschule – Fabienne, Lehrer (L), Vater (V), Mutter (M), Fabienne(F)

01 L: es geht ja um d\_ZEHNTe klasse,  
 02 V: hm\_hm,  
 03 M: hm\_hm,  
 04 L: ä:h (.) wir STArten zu beginn,  
 05 ein zwei SÄTze geb ich gleich MIT,  
 06 (die net) ganz (.) LEHrertYpisch sind,  
 07 aber ihre TOCHter betrifft.  
 08 GEIL. geil. geil.  
 09 V: LIEBlingswort? oder,  
 10 L: nee MEINS, was SIE betrifft;  
 11 F: ECHT,  
 12 V: das is das jetzt ne AUSzeichnung?  
 13 L: ja.  
 14 F: ts(h)  
 15 V: schö::n.  
 16 M: ja TOLL.  
 17 das is ja mal WAS.  
 18 L: aus der fabiENne, machen wir kein MAThegenie mehr,  
 19 M: ja das isch-  
 20 L: muss auch net SEIN,

Der Lehrer thematisiert zunächst das Hauptthema der Sprechstunde gänzlich unauffällig, liefert dann aber einen „account“ für die Prädikation „GEIL. geil. geil.“ Unter einem „account“ versteht die Konversationsanalyse eine praktische Beschreibung, die in einem Handlungszusammenhang mitgeliefert wird (Bergmann 1981). Der Lehrer charakterisiert seine „Sätze“ vorab als „nicht ganz lehrertypisch“; damit liefert er eine Erklärung (account) für seinen folgenden jugendsprachlichen Jargon (08), auf den der Vater hörbar irritiert reagiert und zunächst meint, der Lehrer verwende Lieblingswörter der Tochter (09). Der Lehrer bekennt sich aber zu der Formulierung und charakterisiert so die derzeitigen schulischen Leistungen der Tochter (10). Die anwesende Tochter Fabienne fragt nach (11) und auch der Vater; dann zeigen sich Vater und Mutter erfreut (15, 16, 17). Dann geht es thematisch mit den Mathematikergebnissen weiter.

In den anderen Gesprächseröffnungen und im gesamten Gesprächsverlauf kommen ähnlich informell-jugendsprachliche Ausdrucksweisen des Lehrers vor, an die sich die Eltern in keinem Fall lexikalisch anpassen. Sie bleiben in einer neutral-umgangssprachlichen Stillage. Einmal wendet er sich an eine Schülerin, die er für begabt, aber auch für faul hält, mit der Drohung „dann tret ich dich in den Hintern“ (er will sie symbolisch mit harten Mahnungen zum Realschulabschluss bringen), ein weiteres Mal spricht er davon, ein Schüler sei „abge-

nippelt“ (in Leistungen zurückgefallen). Ackermann (2014) hat diesen Lehrer in ihrer Typologie von Lehrpersonen als einen „Emphatischen“ bezeichnet. Sie stellt dem Lehrertypus des „Experten“ den des „Emphatischen“ gegenüber, der primär Fürsorge für die SchülerInnen, Engagement und Dringlichkeit kommuniziert. Emphatische Lehrpersonen arbeiten z.B. mit dem Dativus ethicus („wenn Du mir eine fünf schreibst...“). Da das hohe Engagement des Lehrers für seine SchülerInnen den Eltern durchaus deutlich wird, geben sie kaum Irritationen über die tatsächlich lehreruntypische Phraseologie und Lexik zu erkennen.

#### 5.4. Thematische Abweichungen

In acht Gesprächen thematisiert ein Elternteil oder die Lehrperson Aspekte des Schülers oder des Kontexts, die nicht direkt mit den Themen der Sprechstunde zu tun haben.

Beispiel 6 (Beispiel 1 ist hier integriert)

Elterngespräch 4: Grundschule – Emil: Lehrerin (L), Mutter (M)

07 M: tag frau BOLter;  
 08 L: halLO.  
 09 ((Mutter nimmt Platz))  
 10 L: so. fangen wir gleich AN\_ne?  
 11 M: jaha;  
 12 L: äh (.) wie war des mit seinem NAsenbluten jetzt,  
 13 hat\_s AUFgehört,  
 14 M: ja ja. ja ja.  
 15 L: [hat er des öf- ÖFter?  
 16 M: [( )  
 17 er hat\_s ÖFters;  
 18 L: mhm  
 19 M: IMmer wieder; aber er hat\_s wahrscheinlich von MIR;  
 20 ich hab auch\_ne GANZ empfindliche nase gehabt;  
 21 L: mhm  
 22 M: ich MUSST einfach nur SO machen;  
 23 und dann kam KAM\_S schon.  
 24 L: aha [aha,  
 25 M: [wahrscheinlich ( ), he[he  
 26 L: [nja.  
 27 ja, wir WOLlen über die weiter, über den weiteren SCHULweg,  
 von Emil sprechen?

In diesen Gesprächseröffnungsphasen wird deutlich, dass sich die Lehrperson für alle Aspekte des Verhaltens und Wohlergehens des Schülers interessiert. Die Lehrerin fragt die Mutter nach Emils Nasenbluten. Die Mutter bestätigt, dass es aufgehört habe. Die Lehrerin fragt weiter nach der Häufigkeit des Auftretens und die Mutter gibt noch mehr Informationen zu Emils Anfälligkeit dafür.

#### 6. Zwischenfazit

Die Mehrzahl der Gesprächseröffnungen in diesem Korpus wird von beiden Seiten informell gestaltet.

Die 13 Einstiegsphasen mit humoristischen Sequenzen zeugen von dem Bemühen, einen als problematisch beleumundeten Gesprächstyp aufzulockern. Lehrpersonen und Eltern kommunizieren Rollendistanz und signalisieren frühzeitig, dass sie an einem guten Gesprächsklima interessiert sind. Ihren Einsatz von Humor würden die Beteiligten sicher nicht selbst als eine

Höflichkeitsstrategie ansehen. Scherzen gehört kaum zu emischen Vorstellungen von höflichem Verhalten, wohl aber zum etischen Modell von B&L.

31 der Gesprächseröffnungen enthalten Strategien der positiven Höflichkeit, die über das institutionell Erwartbare hinausgehen und personale Identitäten der Beteiligten zum Anschlag bringen. Lehrpersonen tun eine besondere Freude am Kennenlernen der Eltern kund und ein über schulische Belange hinausgehendes Interesse am Kind und seiner Familie. Sie steuern in 14 Gesprächen auch nicht sofort auf den institutionellen Gesprächsanlass zu.

Vor allem ein Lehrer bedient sich einer jugendsprachlichen Lexik und entformalisiert den Diskurs sehr stark.

In den 15 Gesprächen mit thematischer Abweichungen perspektivieren entweder die SchülerInnen oder die Eltern sich selbst über ihre unmittelbaren institutionellen Rollen hinausgehend oder die Lehrpersonen tun dies. Krankheiten der Kinder werden ebenso thematisiert wie Berufstätigkeit und Schwangerschaft der Mütter, Instrumente und Freizeitaktivitäten der Kinder, ihr Heimweg, andere Kinder der anwesenden Eltern, gemeinsame Bekannte der Lehrperson und der Eltern.

In den allermeisten Gesprächseröffnungen finden sich über Begrüßung und Platzanweisung hinausgehende Strategien der positiven Höflichkeit, die kommunizieren, dass das Gespräch nicht nur der institutionellen Pflichterfüllung dient, sondern den Beteiligten ein Anliegen und eine Freude ist.

## 7. Gesprächsbeendigungen

Nicht nur der Anfang, sondern auch das Ende eines Gesprächs ist eine sensible und komplexe interaktive Angelegenheiten, wie vor allem die Konversationsanalyse erkannt hat (Schegloff/Sacks 1973 ). Gerade in diesen rituellen Phasen der Gesprächsanfangs- und – Beendigung zeigt sich zum einen die hochgradige Strukturiertheit alltäglicher Interaktionsabläufe und zum anderen die andauernde und in diesen Phasen hochgeschraubte Beziehungsgestaltung der positiven Gesichtsarbeit im Sinne von Brown und Levinson.

In ihrem bekannten Aufsatz „Opening up closings“ führen Schegloff und Sacks (1973, 290) aus, dass ein Gespräch nicht einfach endet, sondern zu einem Ende gebracht wird. Auer (2017, im Druck) erläutert, dass die Gesprächsteilnehmer in vielerlei Hinsicht bei der Beendigung eines Gesprächs dieselben interaktiven Aufgaben bearbeiten müssen wie am Beginn, allerdings in spiegelbildlicher Reihenfolge : das (letzte) Thema des Gesprächs muss zu Ende gebracht und die Abschlussphase des Gesprächs eingeleitet werden; in der Abschlussphase werden genauso wie in der Anfangsphase rituelle Handlungen ausgeführt, mittels derer sich die Gesprächsteilnehmer ihrer gegenseitigen Achtung versichern; dazu gehört minimal der Austausch von Abschiedsgrüßen.

Es gibt viele Möglichkeiten, ein mögliches Gesprächsende bemerkbar in die Wege zu leiten. Sidnell (2010, 217) zeigt, dass in Privatgesprächen dazu oft die Anbahnung eines nächsten Treffens gehört (Why don't we have lunch?). Dann wird die Verabredung zum letzten Thema, bevor die „preclosings“ ausgetauscht werden, zu denen beispielsweise mehrmaliger Austausch von „okay“ oder „gut“ gehören kann (Vorbeendigungen). Damit verdeutlichen sich die Interagierenden, dass sie keine Themeninitiativen mehr ergreifen.

Institutionelle Gespräche weisen in dieser Hinsicht Besonderheiten auf. Da ihre thematische Bandbreite enger ist als die von Privatgesprächen und sie außerdem zeitlich einer Limitierung

unterliegen, können sowohl Klienten als auch Institutionenvertreter die Gespräche nach Abschluss des zentralen Themas relativ zügig beenden. Böhringer (2011) liefert Beispiele aus Gesprächen im Jobcenter, wo der Jobvermittler ein Gespräch mit einer expliziten Ankündigung „gut herr hoffmann; hätt mas erstma für heute“ auf sein baldiges Ende zusteuern lässt. Da in Jobcentern Gespräche in einer Serie stattfinden, d.h. die Beteiligten sich wiederholt treffen und sich in ihren Gesprächen auf zuvor stattgefundene Begegnungen beziehen, können Teilnehmende in der Beendigungsphase ihrer Gespräche Verabredungssequenzen zur Anbahnung des Endes verwenden. Beratungsgespräche enden klassischerweise mit der Auflösung der Beratungssituation dadurch, dass die/der Ratsuchende den Lösungsvorschlag des Experten ratifiziert und die Beraterleistung honoriert, wobei sich der verbale Aufwand auf ein Minimum beschränken kann (Nothdurft, Reitemeier, Schröder 1994). Danksagungen der Ratsuchenden an die Ratgebenden sind beinahe obligatorisch.

Wegner konstatiert, dass sich in seinem Korpus von schulischen Elterngesprächen überwiegend informelle Gesprächsbeendigungen finden (2015, 141). In allen in seinem Buch abgedruckten Transkripten der Endphasen findet sich die informelle Abschiedsformel „tschüss.“ Vorher entdeckt er hochfrequent Floskeln vom Typ „wir kriegen das auf\_n guten Wech“ und „hoffentlich geht’s weiter so.“ Damit werde Zukunftsoptimismus ausgedrückt und eine enge Interessensgemeinschaft mit dem Gegenüber. Es spiegele sich auch die Konsensorientierung der Gespräche darin wider. Mit Holmes (2000, 57) argumentiert er (2015, 143), dass „Small Talk“ in Gesprächsbeendigungen „provides a means of finishing on a positive note, referring, however briefly, to the personal component of the relationship following a period when work roles and responsibilities have dominated in the interaction.“

In unserem Korpus liegen 37 Beendigungsphasen vor, bei 4 Gesprächen wurde die Aufnahme leider vor der Anbahnung des Endes beendet. Nur in 20 von 41 Gesprächen liegen aber auch Mitschnitte der Verabschiedungen vor; 17 Gespräche enthalten somit zwar das Gespräch beendende Sequenzen, jedoch wurden die Aufnahmen leider vor dem Austausch der Grußformeln beendet. Bei den 20 Gesprächen, die uns mit abschließendem Formelaustausch vorliegen, tritt „Tschüss“ 17x auf, 1x „Wiedersehen“, 3x eine andere Formel („wünsch ihne was“, „hat mich gefreut“, „schönen abend“)

Unsere Typisierungen der Gesprächsbeendigung beinhalten:

- 33 Beendigungen mit mehreren Sequenzen, in denen Übereinstimmung (mehrere positive Bewertungen des Gesprächs vor der eigentlichen Gesprächsbeendigung) und ein positiver Beziehungsstand ausgedrückt wird.
- 19 Gesprächsbeendigungen mit Small Talk nach der Beendigung des institutionellen Themas. Hier werden personale Identitäten kommuniziert.
- 8 Beendigungssequenzen mit dem stilistisch auffällig salopp sprechenden Werkrealschullehrer, der sich auch in der Schlussphase stark als Kumpel geriert.
- 27 humoristische Rahmungen in der Endphase.

Einige Gesprächsbeendigungen passen in mehrere Rubriken (was auch auf die Gesprächseröffnungen zutrifft).

## 7. 1 Sequenzen der Übereinstimmung vor der eigentlichen Gesprächsbeendigung

In 33 von 37 Gesprächsbeendigungen finden sich ausgedehnte Übereinstimmungskundgaben in der Endphase der Gespräche.

In Gespräch 2, dem Beispiel 7 entstammt, findet sich eine mehrminütige Dissensphase zwischen den Eltern und der Lehrerin über die Methoden des Lese- und Schreibunterrichts der Lehrerin (siehe Kotthoff 2012). Sie unterrichtet nach der Methode von Jürgen Reichen, bei der die Kinder lange schreiben dürfen, wie sie wollen. Die Eltern lasten dieser Methode die Rechtschreibdefizite ihrer Tochter an. Die Lehrerin weiß sich und ihre Methode aber zu verteidigen. Die Dissens-Sequenz wird freundlich dadurch beendet, dass man sich gegenseitig versichert, dass Schülerin Loretta die Rechtschreibung inzwischen doch ansatzhaft erworben hat. Lehrerin und Eltern sind sich einig darüber, dass Loretta nach der Grundschule eine Realschule besuchen soll. Das Gespräch gehört zu denjenigen einer Beratung über den Übergang auf einen anderen Schultyp am Ende des vierten Schuljahrs. Beide Seiten bekräftigen, dass der Schultyp Realschule für Loretta richtig ist und nicht das Gymnasium.

### Beispiel 7

Elterngespräch 2: Grundschule – Loretta: Lehrerin (L), Mutter (M), Vater (V)

400 L: [hm\_hm.  
 401 V: [geNAU.  
 402 L: gut.  
 403 M: da tut\_ma ihr KEIN: gefallen mit.  
 404 (1.0)  
 405 M: gut.  
 406 L: schön.  
 407 V: ja.  
 408 L: ja.  
 409 V: sin\_ma uns EInig,  
 410 M: PRIma.  
 411 L: hahaha [das WAR\_S.  
 412 M: [hahaha gut.

In Zeile 402 äußert die Lehrerin den Diskursmarker der Prä-Beendigung „gut“ und die Mutter bestätigt die im Gespräch gewonnene Einschätzung abschließend, der Tochter mit einer Gymnasiumsempfehlung keinen Gefallen zu tun (403). Es entsteht eine Pause, nach der die Mutter ebenfalls den Marker der Prä-Beendigung „gut“ äußert. Die Lehrerin bestätigt mit „schön“. Es folgt eine „ja“-Sequenz. Der Vater hält dann fest, dass man sich einig sei, was die Mutter mit „prima“ bestätigt. Das ist nach dem phasenweise kontroversen Gesprächsverlauf nicht selbstverständlich und insofern hier nicht nur rituell zu verstehen. Lachend leitet die Lehrerin zu einer Beendigungsfloskel über (411), welche die Mutter lachend bestätigt. Auch das Lachen drückt als Heiterkeitsindikator die positive Stimmung aus, in der das Gespräch endet. Hier wurde das Aufnahmegerät abgeschaltet.

Auch in nichtinstitutionellen Gesprächsbeendigungen sind mehrere „okay“-Präterminierungssequenzen schon oft aufgefallen (Sidnell 2010, 218).

## 7. 2. Gesprächsbeendigungen mit (kollegialem) Small Talk

Beispiel 8 entstammt einem Kollegengespräch über die gute Schülerin Lara. In dem Gespräch gab es keine problematischen Inhalte. Der Vater übt weder Kritik an irgendwelchen schulischen Abläufen, noch wird irgendein Defizit von Lara angesprochen. Der Vater gibt sich in dem gut dreißigminütigen Gespräch zufrieden damit, dass Laras Noten im Bereich „gut“ liegen und berichtet, dass sie auch Zeit zum Klavierspielen findet. Der Vater leitet aus dem thematischen Hauptthema der Leistungseinschätzung seiner Tochter zu dem kollegialen Neben-

thema über, „wie viel sie noch habe“ (wie viele Gespräche die Lehrerin noch führen müsse). Auch vorher hatten die Lehrerin und er schon über Schulbibliotheken gefachsimpelt.

Nicht nur in Beispiel 8 agieren beide Beteiligte immer mal wieder auch als Kollegen. Hier ist der Vater allerdings wirklich ein Kollege; in anderen Gesprächen wird Kollegialität auch ohne extern gegebenen Status erzeugt. Nachdem die Lehrerin erzählt hatte, was Lara zum Aufsatzthema „Mein Lieblingsgegenstand“ geschrieben hatte, entwickeln sie zusammen das Unterthema Schulbibliothek im Handy-Zeitalter, was auch schon eher zum kollegialen Austausch gehört. Die Frage des Vaters in Zeile 217, wie viel sie noch habe, kann als Anbahnung der Schlussphase des Gesprächsendes verstanden werden.

### Beispiel 8

#### Elterngespräch 29: Gymnasium – Lara: Lehrerin (L), Vater (V)

217 V: und wie viel HABen sie noch:?  
 218 wie viele terMIne?  
 219 L: ach ich kuck da gar net so auf die ZAHL muss ich SAGEN;  
 220 ich LEB diesen tag so:,  
 ((Blättergeraschel))  
 221 jetzt simma SIEBzehn uhr zehn,  
 222 wo isch denn meine LISCHte?  
 223 ich hab noch ei- zwo: vier sechs ACHT (.) aber mit pausen  
 dazwischen;  
 224 V: ja\_ja.  
 225 L: ja:: des: (.) im moment GEHTS,  
 226 das\_äh liegt daran dass ich DREI oberstufenkurse [hab,  
 227 V: [hm\_hm,  
 228 L: und da kommt [WEnig oder gar niemand,  
 229 V: [da kommt natURlich (.) ja\_ja sch richtig ja.  
 230 L: und dann hab ich eine klasse NEU,(-)  
 231 V: ja-  
 [ ... ]  
 275 (1.5)  
 276 V: GUT.  
 277 L: oKAY;  
 278 V: frau MÜLler-  
 279 L: grüßen sie ihre FRAU;[\_gell?  
 280 V: [werd ich, wenn ich sie mal wieder SEH-  
 281 hahaha  
 282 L: ja(h)a ha  
 283 V: im moment is bisschen SCHWIERig; [hahahahaha  
 284 L: [hahahahaha  
 285 V: s ja echt (.) wirklich immer SCHLIMmer jedes jahr-  
 286 [vor WEIHnachten gell? also-  
 287 L: [ja::, die::: (.) die aufgaben WACHsen [auch, nicht?  
 288 V: [die WACHsen ja\_ja ja.  
 289 L: also ich überLEG mir auch je- ob ich grad im moment noch zwei kleine  
 kinder haben könnte;  
 290 V: hm\_hm ja es wird (-)  
 291 L: gut ich hab immer TEILzeit gearbeitet aber [trotzdem ja;  
 292 V: [ja (.)gut;  
 293 L: oKAY:  
 294 V: alles klar-  
 295 L: also.

Zum Beendigungsvorlauf (*pre-closing*) kann durchaus auch gehören, auf eine kollegiale Metaebene zu gehen. Der Vater agiert wieder nicht primär in der Identität des Vaters der Schüle-

rin Lara, sondern als Kollege (217). Die Lehrerin beantwortet seine Frage unter Zuhilfenahme ihrer Unterlagen. Dann bringt sie die Einschätzung „im moment GEHT’S“, die den Vater auch in einer Kollegenrolle positioniert. Sie liefert auch noch weitere institutionelle Hintergrundinformationen (226, 228), die der Kollege bestätigt (229). Nach einem längeren kollegialen Austausch über Elternsprechstunden (hier nicht abgedruckt) äußert der Vater den beendigungseinleitenden Diskursmarker „gut“, den die Lehrerin mit „okay“ bestätigt (277). Die Namensnennung in Zeile 278 dient auch der Einleitung des Endes. Die Lehrerin leistet weitere Beziehungsarbeit, indem sie seiner Frau Grüße ausrichten lässt (279). Mit dieser Aktivität tritt auch sie erneut aus der institutionellen Identität heraus und setzt ein Beziehungsnetzwerk relevant. Dann holt der Vater zu einer scherzhaften Reaktion aus (280). Beide quittieren die Bemerkung, aus der inferiert werden kann, dass er seine Frau vor Weihnachten selten sieht, mit Lachen (281, 282, 283, 284). Auch hier können wir „joking“ problemlos zu den Strategien positiver Höflichkeit zählen. Beide entwickeln das Kollegenthema weiter, dass die Zeit vor Weihnachten für Lehrer schlimm sei. Die Lehrerin merkt an, jetzt (bei dem gewachsenen Arbeitsaufwand) keine kleinen Kinder mehr haben zu können (289). Nach dieser erneuten privaten Themensequenz kommt es wieder zu einem sequentiellen Austausch von Diskursmarkern in zwei Sequenzen.

Die Beendigungsphase zeigt wie der gesamte Gesprächsverlauf, dass positionale und private Identitäten in einem Kollegengespräch eng beieinander liegen und beide Seiten den institutionellen Fokus immer wieder zu Gunsten des kollegialen verlassen.

Auch Eltern, die keine Lehrer sind, begeben sich am Schluss des Gesprächs auf die kollegiale Ebene, indem sie sich beispielsweise nach organisatorischen Bedingungen der Elterngespräche erkundigen. So fragt die Mutter in Beispiel 9 nach der Zeit, die die Lehrerin für die Vorbereitung der Elterngespräche benötigt.

### Beispiel 9

Elterngespräch 6: Grundschule – Karla: Lehrerin (L), Mutter (M), Vater (V)

1562 M: und von daher denk ich isch des auch (--) in ORDnung so.  
 1563 (1.5)  
 1564 L: genau (--) okAY.  
 1565 M: okay, dann beDANKen wir uns.  
 1566 V: vielen DANK.  
 1567 M: für ihre  
 1568 L: hm\_hm  
 1569 M: ich weiß nicht, wie lang SITzen sie da dran bei einem kind, (--)  
 1570 LANGE?  
 1571 (--)  
 1572 L: hm: nicht unbedINGT. also es isch (--) es sind ja (-)  
 dinge, die ich ähm zum EINen auch in\_n unterlagen also  
 1573 M: [hm\_hm ja  
 1574 L: [des ist manchmal auch SO,  
 1575 dass ich wirklich auch KUCKen kann, was ich=  
 1576 M: ja  
 1577 L: =SCHREIBen kann, und (-) man hat ja auch einen BLICK dafür,  
 1578 man GUCKT ja im lauf (-) immer mal wieder WO,  
 1579 M: ja  
 1580 L: WO stehen die einzelnen kinder, und man nimmt das ja auch WAHR  
 1581 also ähm das ist jetzt nicht SO::: schlimm [hahaha  
 1582 M: [hahaha okAY,  
 1583 L: es ist auch GUT sich also, ich mach das eigentlich sehr GERne,  
 1584 denn es ist so noch mal zu gucken wo steht denn der EINzelne,  
 1585 und und was hab ich auch für\_ne WAHRnehmung von dem kind,

1586 M: hm\_hm  
 1587 L: ja (-) äh nehm ich dieses kind überHAUPT wahr,  
 1588 und wenn nicht waRUM?  
 1589 M: ja (-)  
 1590 L: also das ist ich find das sehr interesSANT,  
 1591 also das hilft mir auch SEHR (--) ähm  
 1592 M: weil sie auch [mal die ELtern hören,  
 1593 L: [mich auch auf die klasse noch mal EINzustimmen  
 1594 M: hm\_hm  
 1595 L: ja.  
 1596 M: hm\_hm.  
 1597 L: ja und die elterngeSPRÄche sind  
 1598 M: ja  
 1599 L: sind äh GANZ wichtig.  
 1600 M: hm\_hm (--)  
 1601 also sie meinten jetzt aber in bezug auf die geSAMTklasse  
 1602 L: ja.  
 1603 M: okAY.  
 1604 V: also die ruhigen und stillen kinder sind ja MANCHmal,  
 1605 vor allem bei RIEsigen klassen auch in geFAHR völlig=  
 1606 L: naTÜRlich.  
 1607 V: =mitzulaufen (? ?)  
 1608 L: das sind die die am ehesten unten DURCHfallen\_ja,  
 1609 V: genau. hm\_hm. ja (? ?)  
 1610 L: ja eben. die MELden sich auch nicht, wenn sie was brauchen.  
 1611 V: hahahah hm\_hm  
 1612 L: ja  
 1613 V: ja (-) ja  
 1614 (2.0) okay. GUT.  
 1615 M: dann wollen wir sie erLösen [hahaha  
 1616 L: [hahaha

Für das 45minütige Gespräch über Schülerin Karla wird ein mögliches Ende anvisiert, indem die Mutter das gemeinsame Rasonieren über Karlas Art zu rechnen anerkennt („in ORDnung so“). Die Lehrerin bestätigt das und die Mutter bedankt sich (1566). Sie vollendet die Danksagung in Zeile 1567 nicht, sondern stellt in Zeile 1569 die Frage, wie lange die Lehrerin bei einem Kind „da dran sitzt.“ Vermutlich sind Vorbereitungen gemeint. Ihre Spekulation „lange?“ verneint die Lehrerin und liefert dann einige Informationen über ihr Vorgehen und ihre Vorbereitung. Sie stellt diese Vorbereitungen und die Gespräche als für sich sehr interessant dar (1590) dar. Die Mutter begründet in Zeile 1592 das für die Lehrerin Interessante in ihrem Sinne weiter. In Zeile 1597 bestätigt die Lehrerin erneut, dass ihr diese Gespräche sehr wichtig seien. Über die Pflicht hinaus bringt sie hier eine besondere Beziehungsarbeit zum Tragen. Die Mutter lenkt den Fokus auf die Gesamtklasse und der Vater äußert sich kollegial dazu, dass die ruhigen Kinder oft „mitlaufen“ und die Lehrerin ergänzt, das sie „unten durchfallen“ (1608). Man demonstriert Einigkeit im Bezug auf einen Schülertypus, zu dem die Tochter der Eltern nicht gehört. Nach dem Austausch von Diskursmarkern äußert die Mutter die leicht humoristische Terminierungsphrase „dann wollen wir sie erLösen“ und nach dem gemeinsamen Lachen wird das Aufnahmegerät ausgeschaltet.

### 7. 3. Beendigungssequenzen mit dem stilistisch auffällig salopp sprechenden Werkrealschullehrer

Die Terminierungsphase ist mit dem stilistisch auffällig agierenden Werkrealschullehrer so markiert wie die gesamten Gespräche. Allerdings wird hier deutlich, dass die Eltern die saloppe und sehr kumpelhafte Gestaltung mittragen.

### Beispiel 10

Elterngespräch 14: Werkrealschule – Cecilia: Lehrer (L), Vater (V), Cecilia (C)

652 L: GOTT sei dank hab ich dich jetzt zum schluss ghabt;  
 653 jetzt isch FEIERabend,  
 654 ich hätt jetzt kein BOCK mehr ghabt  
 655 NOCH mal zwei drei elternge[sprache zu führen.  
 656 V: [des GLAUB i, \_ja.  
 657 L: jetzt geh i ä BIER trinken.  
 658 C: jahahah  
 659 L: (hosch ans, )  
 660 V: i au;  
 661 L: [hahaha  
 662 V: [hahaha  
 663 C: [hahaha  
 664 V: MIR auch,

Der Lehrer bekundet in Z 652 und 653 seine Freude über das Ende des Sprechtages, was in der positionalen Identität unpassend ist und das Gespräch kumpelhaft gestaltet. Dazu passt das saloppe Bekenntnis „jetzt keinen Bock mehr“ auf weitere Elterngespräche zu haben. Der Vater zeigt Verständnis (656). Dann verkündet der Lehrer, er gehe jetzt ein Bier trinken, was Cecilia lachen lässt. Der Vater schließt sich im Dialekt an (660). Alle lachen und der Vater bekräftigt, dass er und Cecilia jetzt auch ein Bier trinken gehen.

Der Lehrer bricht mit seiner institutionellen Rolle, indem er zu der Inferenz einlädt, Elterngespräche seien anstrengend. Der Vater zeigt Verständnis. Mit der angekündeten Freizeitaktivität agieren sie endgültig in privaten Identitäten.

Alle Beteiligten sprechen standardferner, als es in Deutschland innerhalb von Institutionen üblich ist.

In Beispiel 11 geht es um eine Krankheit des Schülers Marco und wie er Unterricht nacharbeiten kann.

### Beispiel 11

Elterngespräch 19: Werkrealschule – Marco: Lehrer (L), Mutter (M), Vater (V), Marco (Ma)

592 L: bis dahin isch er wieder HERgestellt.  
 593 V: okay, \_gut.  
 594 L: will net UNhöflich sein,  
 595 aber ich SCHÄTZ [(die erschte kommet scho, )  
 596 M: [ja.  
 597 V: ja NOCH was,  
 598 am ACHTzehnte [um?  
 599 L: [am ACHTzehnte?  
 600 V: BAYern sportclub?  
 601 L: ha ja, \_hau ma fünf null WEG,  
 602 die SÄCK.  
 603 V: ja (will\_s hoffe, )  
 604 L: ja?  
 605 V: ja, oder?  
 ((Ende der Aufnahme))

Auch in diesem Gespräch ging es bereits im Gesprächsverlauf um Spiele des SC Freiburg. Da der Club in und um Freiburg herum überaus beliebt ist, lässt sich mit einem Eingehen auf seine Aktivitäten im Freiburger Raum immer Small Talk bestreiten. Gemeinsames „Fan-Sein“ von Lehrer und Vater stiftet eine symmetrische und private Beziehung. Der Vater fragt

in 598 nach, wann das Spiel gegen einen bayrischen Club stattfindet. Der Lehrer beantwortet zwar die Frage nach der Uhrzeit nicht, wagt jedoch in einem informell-vulgären Register eine gewagte Prognose in 611: hau ma fünf null WEG. Dann charakterisiert er die Auswärts-spieler noch als „Säck.“ Der Vater schließt sich mit Hoffnungsdruck an. Die beiden Herren zelebrieren Einigkeit in ihren Interessen und Wünschen. Sie agieren nicht in positionalen Identitäten.

Auch die stark verkürzte Syntax (vgl. 598, 600) verweist auf gemeinsamen „common ground“.

Vermutlich stößt einigen Eltern der saloppe Sprechstil des Lehrers durchaus auf. In den Gesprächen selbst gibt es nur Hinweise auf Irritationen. Die Eltern spielen zwar mit, bleiben aber bei ihrem Alltagsregister. Registerunterschiede im Grad an Informalität fallen auf.

#### 7.4 Humoristische Rahmungen in der Endphase

Es gibt in den Schlussphasen der Gespräche sogar Frotzelsequenzen. Frotzeln wurde bislang eher in Privatgesprächen gefunden (Kotthoff 1998).

##### Beispiel 12

Elterngespräch 22: Förderschule – Susi: Lehrerinnen (L1, L2), Mutter (M)

158 M: nö. (-) bezahlt HAB ich,  
 159 haben sie\_s [ABgeha:kt;  
 160 L1: [beZAHLT, ja.  
 161 M: hahaha  
 162 L1: ja  
 163 L2: ja. hat sie AUFgschriebe,  
 164 bin ZEUGE;  
 165 L1: so HIER susi. ZEHN euro.  
 166 M: toll. ha[hahaha  
 167 L1: [hahaha  
 168 L2: [hahaha  
 169 M: <<leicht lachend> WISsen\_se ich kenn mich da au::s.>  
 170 L1: [hahaha  
 171 L2: [hahaha  
 172 M: wär NICHT das erste mal;  
 173 L2: haha  
 174 L1: davon gehen wir nachher n EIS essen\_ge?  
 175 M: ja JA:.  
 176 L2: <<leicht lachend> WIE war des?  
 177 [wollte man net zum italiEner?>  
 178 L1: [geNAU.  
 179 ah da BRAUCH ma noch en paar elterngespräche,  
 180 L2: <<lachend> ja,>  
 181 M: HAM\_wa noch en paar. hahaha  
 182 L1: genau (.) SUpEr.

Die Mutter verweist darauf, das Geld für eine Klassenfahrt bezahlt zu haben und fragt, ob Lehrerin 1 das notiert habe. Sie lacht. Das Nachfragen klingt schon etwas frech. Lehrerin 2 bestätigt ostentativ (163, 164). In 165 geht Lehrerin 1 in einen spielerischen Modus, indem sie die Einnahme des Geldes für Schülerin Susi noch einmal deklamiert. Die Mutter bewertet diesen Akt etwas übertrieben als „toll“ (166). Alle drei lachen.

Die Mutter lacht und bekundet ihr Organisationstalent (169). Wieder lachen die Lehrerinnen. Nachdem die Mutter noch einmal nachlegt (172) und L2 gelacht hat, fragt L1 ihre Kollegin, ob sie von dem Fahrgeld nachher ein Eis essen gehen (174). Die Mutter tut mit „ja JA:“ so,

als klänge das vertraut (175). L2 steigt in das Phantasiespiel rund ums Eisessen ein. L1 meinen nun, zur Aufbesserung ihrer Kasse noch weitere Elterngespräche zu benötigen. Spielerisch integriert sich die Mutter in diese Eisdielenplanung (181). Die drei läuten scherzend das Ende des Gesprächs ein. Rund um das fiktionale Spiel<sup>15</sup> des Ausgehens mit dem Geld für Klassenfahrten. Mittels solcher Aufziehaktivitäten werden positionale Identitäten geradezu ad absurdum geführt. Sie führen ja Abweichungen von der beruflichen Lehrerrolle zum gemeinsamen Amüsement auf. Indem die Mutter mitspielt, bestätigt sie die Kreation eines „in-group.“ Nach B&L gehören solche „joking“-Aktivitäten zu denjenigen der positiven Höflichkeiten. Ohne Sequenzanalyse ist aber gar ausmachbar, ob die Scherze inkludierend oder exkludierend wirken. Gerade Scherzaktivitäten bedürfen in der Rezeption der Anzeige, dass der Rahmenwechsel mitgetragen wurde.

In anderen Endphasen werden Kinder auch mal abschließend lachend als „faule Socke“ bezeichnet. Alle einigen sich dann lachend auf die Charakterisierung „bequeme Socke“.

Auch ohne dezidierte Scherzaktivitäten wird in den Endphasen viel gelacht.

### Beispiel 12

Elterngespräch 31: Gymnasium – Sabina: Lehrerin (L), Mutter (M), Vater (V)

316 L: jo (.) dann [wü(h)nsch ich ihnen noch n schönen dritten adVENT,  
 317 V: [hahahaha  
 318 dankeSCHÖN-  
 319 L: und ich hab[noch extra GRÜße an die SCHWESCHter ausgerichtet;[\_ne?  
 320 M: [(? ?) [MACH  
 ich (-) ja,  
 321 hahaha  
 322 L: oKAY (---) also-  
 323 (1.5)  
 324 V: dann noch weiterhin gutes geLINGen frau müller.  
 325 L: jo danke [DANke;  
 326 M: [hahaha

Im Kontext der abschließenden Übereinstimmungskundgaben dient das gemeinsame Lachen auch der Betonung der positiven Grundstimmung. Die Lehrerin erinnert daran, dass die Mutter ihrer Schwester noch Grüße ausrichten möge. Sie hatte also bereits vorher ihre positionale Identität verlassen und private Netzwerkarbeit betrieben.

## 8. Schluss

Auch in Mundwilers schweizerdeutschem Korpus sind die Beendigungen sehr komplex; es werden abschließende Fragen gestellt, z.B. an die anwesenden Schüler(innen) diejenige, ob es „schlimm“ gewesen sei. Gegenseitige Kundgaben von Zufriedenheit fallen oft auf und deuten darauf hin, dass dies nicht als selbstverständlich erwartet wurde. Mundwiler zeigt in einigen Transkripten das starke Bemühen der Eltern und Lehrpersonen um Symmetrierherstellung. Zu diesem Befund kommen wir auch. Eine Lehrerin erzählt beispielsweise in Mundwilers Daten vom eigenen Kind (Beispiel 27) und perspektiviert sich so als Mutter, damit in gleicher Lage wie die anwesende Mutter. In unserem Korpus findet sich Ähnliches.

<sup>15</sup> Kotthoff 1998 und Ehmer 2008 gehen ausführlich auf die Sequenzstruktur von solchen Phantasiespielen ein, mit denen man im Bekanntenkreis zusammen blödeln oder jemanden aufziehen kann.

Ausgedehnte Beziehungsaktivitäten, die dem Abbau der institutionellen Asymmetrie dienen und der Herstellung von Zugänglichkeit der Lehrperson können fast durchgängig beobachtet werden. Für die Analyse lässt sich das Modell von B&L durchaus zunächst nutzen. Positive face-work-Aktivitäten geben der institutionellen Interaktion vorübergehend ein privates Gepräge. Sie leiten aus der Distanz-Höflichkeit hinaus. Einige Etiketten aus dem Katalog von B&L werden allerdings präzisiert und relativiert, wenn sie in Sequenzanalysen einbezogen werden, was hier versucht wurde. „Joking“ ist beispielsweise viel zu grob, um die Scherz- und Lachaktivitäten zu charakterisieren und deren konkrete Beziehungsdynamik dingfest zu machen.

Die Entformalisierung kann von Seiten der Lehrpersonen durchaus als funktional angesehen werden, um die Schule und vor allem diese Sprechstunden dadurch zugänglicher zu machen. Von Seiten der Eltern her sind persönliche Gespräche, in denen es auch um Außerschulisches geht und in denen gescherzt wird, in deren Interesse. Allerdings geht möglicherweise damit auch ein Abbau der Autorität der Lehrperson einher. In den Gesprächen mit dem Jugendsprache sprechenden Werkrealschullehrer bekunden Eltern durchaus Irritationen. Das deutet darauf hin, dass Entformalisierung eine graduelle Angelegenheit ist. Weitere Ethnographien, die im Rahmen des Forschungsprojekts demnächst unternommen werden, sollen etwas mehr Aufschluss über diese Frage bringen. Ein genereller kultureller Trend zur Informalisierung (im Sinne von Linke 2000) lässt sich durchaus bestätigen. Was dieser für den Kontext Schule bedeutet, kann nur im Lichte vieler weiterer Befunde zur Kommunikation im schulischen Feld beurteilt werden.

### **Literatur:**

- Ackermann, Ulrike (2014): Positionierungen in schulischen Sprechstunden. *Freiburger Arbeitspapiere zur Germanistischen Linguistik 21*. (Internet)
- Adelswärt, Viveka (1989): Laughter and Dialogue: The Social Significance of Laughter in Institutional Discourse. *Nordic Journal of Linguistics* 12: 107-136.
- Auer, Peter (2017): Gesprächseröffnungs- und -beendigungsphasen. In: Auer, Peter et al.: Einführung in die Konversationsanalyse. Berlin: de Gruyter (im Druck).
- Baker, Carolyn & Keogh, Jayne. 1997. Accounting for achievement in parent-teacher interviews. *Human Studies* 18. 263 – 300.
- Böhringer, Daniela (2011): Verabredungen am Gesprächsende – dargestellt am Beispiel von Gesprächen im Jobcenter. *Forum qualitative Sozialforschung*. Vol. 12, Nr. 3 (Internet)
- Brown, Penelope & Levinson, Stephen (1978): Universals in Language Usage: Politeness Phenomena. In: Esther Goody (ed.). *Questions and Politeness. New Edition (1987): Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, Penelope (2005): Linguistic politeness. In U. Ammon, N. Dittmar, K. J. Mattheier and P. Trudgill (Eds.) *Sociolinguistics. An Intern. Handbook of the Science of Language, Communication and Society*. De Gruyter, 1410-1416
- Ehmer, Oliver (2009): *Imagination und Animation. Die Herstellung mentaler Räume durch animierte Rede*. Berlin: de Gruyter.
- Eelen, Gino (2001): *A Critique of Politeness Theories*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Ehrhardt, Claus (2002): *Beziehungsgestaltung und Rationalität. Eine linguistische Theorie der Höflichkeit*. Trieste.
- Ehrhardt, Claus, Neuland, Eva und Yamashita, Hitoshi (2011): Sprachliche Höflichkeit zwischen Etikette und kommunikativer Kompetenz. Eine Einführung. In: Dieselben (Hrsg.): *Sprachliche Höflichkeit zwischen Etikette und kommunikativer Kompetenz*, 9-45. Frankfurt: Lang.

- Fleischer, Wolfgang/ Michel, Georg/Starke, Günther (1993): *Stilistik der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig: Bibliographisches Institut.
- Goffman, Erving (1967a): *Interaction Ritual*. New York: Pantheon. Deutsch: *Interaktionsrituale*. Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1967b): *The Nature of Deference and Demeanor*. In: Goffman, Erving: *Interaction Ritual*. New York: Pantheon Books, 47-95.
- Goffman, Erving (1967c): *On Face Work*. In: Goffman, Erving: *Interaction Ritual*. New York: Pantheon Books.
- Goffman, Erving (1974): *Das Individuum im öffentlichen Austausch*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Haferland, Harald/Paul, Ingwer (1996): *Eine Theorie der Höflichkeit*. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 52: Themenheft zu Höflichkeit, 7-69.
- Haugh, Michael/ Bargiela-Chiappini, Francesca (2009): *Face, Communication and Social Interaction*. London: Equinox.
- Hauser, Stefan & Mundwiler, Vera (2015): *Einführende Anmerkungen*. In: Hauser, Stefan/Mundwiler, Vera (Hrsg.): *Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen*. Bern: hep, 9-18.
- Held, Gudrun (1995): *Verbale Höflichkeit*. Studien zur linguistischen Theoriebildung und empirische Untersuchung zum Sprachverhalten französischer und italienischer Jugendlicher in Bitt- und Dankessituationen. Tübingen: Narr.
- Heller, Vivien (2012): *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Holly, Werner (1979): *Imagearbeit in Gesprächen. Zur linguistischen Beschreibung des Beziehungsaspektes*. Tübingen: Niemeyer
- Holmes, Janet (2000): *Doing collegiality and keeping control at work: small talk in government departments*. In: Coupland, Justine (Hrsg.): *Small Talk*. Harlow: Longman, 32-61.
- Irvine, Judith (1979): *Formality and Informality in Communicative Events*. *American Anthropologist* 81, 773-790.
- Kotthoff, Helga (1996): *Conversational Joking and Impoliteness. On Relational Politics*. *Folia Linguistica* XXX/3-4, 299-327
- Kotthoff, Helga (1998): *Spaß Verstehen. Zur Pragmatik von konversationellem Humor*. Tübingen: Niemeyer.
- Kotthoff, Helga (2012): *LehrerInnen und Eltern in schulischen Sprechstunden an Grund- und Förderschulen. Zur interaktionalen Soziolinguistik eines institutionellen Gesprächstyps*. *Zeitschrift für Gesprächsforschung* 13, 290-321.
- Kotthoff, Helga (2014): *Faul wie e Hund. Kritische Eltern in der schulischen Sprechstunde*. *Schulheft* 3/14, 32-48. Auch als *Freiburger Arbeitspapier zur Germanistischen Linguistik* 22 im Internet , <https://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl/kotthoff2014.22>
- Kotthoff, Helga (2015a): *Narrative constructions of school oriented parenthood during parent-teacher-consultations*. *Linguistics and Education* 31, 289-303
- Kotthoff, Helga (2015b): *Konsensuelles Argumentieren in schulischen Sprechstunden*. In: Vera Mundwiler/Stefan Hauser (Hrsg.): *Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen*. Bern: hep, 72-99.
- Lareau, Annette (2003): *Unequal childhoods. Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Linke, Angelika (2000): *Informalisierung? Ent-Distanzierung? Familiarisierung? Sprach (gebrauchs)wandel als Indikator soziokultureller Entwicklungen*. In: *Der Deutschunterricht*, 52 (2000) 3, S. 66-77
- Linke, Angelika (2001): *Trauer, Öffentlichkeit und Intimität. Zum Wandel der Textsorte "Todesanzeige" in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. In: Fix, Ulla/Habscheid, Stephan/Klein, Josef (Hrsg.): *Zur Kulturspezifik von Textsorten. (Textsorten 3)*, Tübingen, Niemeyer, S. 195-223.

- Locher, Miriam (2004): *Power and Politeness in Action*. Berlin: de Gruyter.
- Lüger, Heinz Helmut (2000) (Hrsg.): *Stile der Höflichkeit*. Frankfurt: Lang.
- Mazeland, Harrie & Berenst, Jan (2008): Sorting pupils in a report-card meeting: Categorization in a situated activity system. *Text&Talk* 28/1, 55-78.
- Mundwiler, Vera (2017): *Beurteilungsgespräche in der Schule*. Gesprächsanalysen zur Beteiligung und Positionierung von Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen und Schülern. Tübingen: Stauffenburg (im Druck).
- Nothdurft, Werner, Reitemeier, Ulrich, Schröder, Peter (1994): *Beratungsgespräche: Analyse asymmetrischer Dialoge*. Tübingen: Narr..
- Oberzaucher, Frank (2015): „Gut, dann such mal jemanden für...dich.“ In: U. Dausenschön-Gay et al. (Hrsg.): *Ko-Konstruktionen in der Interaktion*. Bielefeld, transcript, 259-281.
- Pillet-Shore, Danielle (2012): The Problem with Praise in Parent-Teacher Interaction. *Communication Monographs* 79, 2, 181-204.
- Roggenkamp, Alexander et al. (2014): *Schwierige Elterngespräche erfolgreich meistern*. Das Praxisbuch. Donauwörth: Auer.
- Sandig, Barbara (2005): *Textstilistik des Deutschen*. 2. Auflage. Berlin: de Gruyter.
- Schegloff, Emanuel A. , Sacks, Harvey: Opening Up Closings. *Semiotica* VIII, Nr. 4, 1973, p.289-327.
- Schröter, Juliane (2017): *Grüßen ??? eventuell noch einbauen*
- Sidnell, Jack (2010): *Conversation Analysis*. London: Wiley-Blackwell.
- Watts, Richard J. (1989): Relevance and Relational Work: Linguistic Politeness as Politic Behaviour. *Multilingua* 8, 2/3: 131-167.
- Watts, Richard (2004): *Politeness*. Cambridge University Press.
- Wegner, Lars (2016): *Lehrkraft-Eltern-Interaktionen am Elternsprechtag*. Berlin: de Gruyter.
- Werkhofer, Konrad T. (1992): Traditional and Modern Views: The Social Constitution and the Power of Politeness. In: Richard Watts/Sachiko Ide/ Konrad Ehlich (eds.): *Politeness in Language. Studies in its History, Theory and Practice*. Berlin/New York: de Gruyter, 155-203.
- Zorbach-Korn, Melina (2015): Rollenaushandlungen in der Interaktion zwischen deutschen Lehrkräften und ausländischen Eltern. In: Stefan Hauser/Vera Mundwiler (Hrsg.): *Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen*. Bern: hep, 150-181.