

7 Die konversationelle Aktivität *Beraten*

Datum 1 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 42) L'in, M)

001 L'in die Arbeit war leider ne VIER,
002 und als ZWischennote,
003 aufgrund der schlechten
MÜNDlichen mitarbeit-
004 war_s ne vier MINus.
005 M hm_hm,
006 (1.0)
007 L'in was ich cornelia RA:ten
könnte,=
008 =wÄre,
009 das hab ich mit ANderen::-
010 auch MÄ:dels aus der
klasse schon gemacht,
011 so_ne art MELdevertrag.

Wie in den Ausführungen zu den verschiedenen konstitutiven Gattungsmerkmalen von Elternsprechtagsgesprächen in Kapitel 5 herausgestellt wurde, stellt das *Beraten* eine zentrale konversationelle Aktivität dar, mittels derer die in den Gesprächen behandelten Kernthemen von den Interagierenden bearbeitet werden. So beraten Lehrkräfte Eltern und SchülerInnen im Hinblick auf verschiedene Aspekte, die im Zusammenhang mit der Lern- und Leistungsentwicklung und dem (Sozial-)Verhalten der Letzteren stehen. Das Duden-Universalwörterbuch (2011: 286) gibt die Bedeutung des Verbs „beraten“ ganz allgemein mit „jmd. einen Rat geben“ wieder. Unter dem Substantiv „Rat“ wird aufgeführt: „Empfehlung an jmdn. (die man aufgrund eigener Erfahrungen, Kenntnisse o. Ä. geben kann); Ratschlag [...], Lösung[smöglichkeit] für ein schwieriges Problem“ (Duden-Universalwörterbuch 2011: 1412). Während dieses Verständnis von „Beraten“ dem der meisten deutschen MuttersprachlerInnen intuitiv entsprechen dürfte, zeigt sich mit Blick auf die Verwendung dieses Begriffs (bzw. verwandter Begrifflichkeiten wie „Beratung“) im Kontext verschiedener, für diese Untersuchung relevanter wissenschaftlicher Disziplinen ein etwas anderes Bild. Im „Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft“ etwa ist zu lesen, dass es „bis heute keine erziehungswissenschaftliche Theorie der Beratung gibt“ (Tiefel 2012: 110). Dies hat zur Folge, dass das, was unter „Beratung“/„Beraten“ verstanden wird, keineswegs einheitlich konzeptualisiert wird.²¹⁷ Ähnliches lässt sich auch im Hinblick

217 Siehe hierzu auch die Ausführungen von Hertel/Schmitz (2010: 37–39) zur „Definition des Beratungsbegriffs in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern“.

auf die mittlerweile umfassende linguistische Auseinandersetzung mit dem Konzept „Beraten“ konstatieren.²¹⁸ So gibt Kallmeyer (2001: 28), der einschlägig zu dem Thema gearbeitet hat, zu verstehen, dass „die Begriffe ‚Beraten‘/‚Beratung‘ [...] einen Gegenstandsbereich mit unscharfen Grenzen und unterschiedlichen Benennungen [kennzeichnen].“ Den Grund hierfür sieht Kallmeyer (2001: 28) u. a. in der „Verwandtschaft von Beraten mit anderen Handlungsformen der Hilfe oder Unterstützung“: So könne *Beraten* entweder „stärker auf Auskunftgeben und Wissensvermittlung“ oder aber „stärker auf die Thematisierung und Beeinflussung von psychischen Befindlichkeiten orientiert sein.“ Auch Pick (2015: 62) kommt zu dem Schluss, dass es sich im Hinblick auf den Gegenstand „Beratung“/„Beratungsgespräch“ um ein „sehr weites Feld“ handelt, in dem „verschiedenste Formate ([...] z. B. Rechtsberatung, medizinische Beratung, Coaching, Supervision) und damit verschiedene Merkmale explizit oder implizit der Betrachtung zugrunde gelegt werden“.

Um den Begriff „Beraten“ für das vorliegende Kapitel operationalisierbar zu machen, bedarf es zunächst einer Festlegung, was mit diesem inhaltlich konzeptualisiert wird. Für die weiteren Ausführungen dieser Arbeit wird das von Bergmann/Goll/Wiltschek (1998: 157–158) skizzierte Begriffsverständnis von „Beraten“ zugrunde gelegt. Gemäß den AutorInnen

handelt es sich bei einer Beratung immer um die Hinführung zur Lösung eines Problems, nicht um die Lösung selbst. Ernährungsberatung z. B. zeigt dem Ratsuchenden Möglichkeiten für die Umstellung seines Ernährungsverhaltens und damit mögliche Lösungen für ein Problem – sei dies medizinischer oder welcher Art auch immer – auf, ohne das Problem selbst (Übergewicht, Hypercholesterinämie etc.) zu beseitigen. Beratung ist also im wesentlichen auf Zukunft ausgerichtet; sie findet im Vorfeld von Problemlösung statt und bereitet diese vor. Der Berater gibt Unterstützung im Hinblick auf eine Entscheidung über ein Problem, die Entscheidung selbst aber hat der Ratsuchende zu treffen. [...] Konzipiert man Beratung in dieser Weise als Vorbereitung einer Problemlösung – in Absetzung von der Problemlösung selbst –, so kann damit im Prinzip auch der Ratschlag im alltäglichen Gespräch, etwa der Tip von Kollegin zu Kollegin, mitgemeint sein. Es erscheint uns durchaus ratsam, von einem solchen weiten Verständnis von >>Ratgeben<< auszugehen [...].

218 Inzwischen existiert eine schier unüberschaubare Menge linguistischer Arbeiten, die sich in Deutschland seit den 1970er Jahren zunehmend mit Beratungshandeln in unterschiedlichen Gesprächskontexten beschäftigt haben. Auf einige dieser Untersuchungen wird im Laufe der Analysen dieses Kapitels zurückgegriffen. An dieser Stelle sei lediglich auf die Klassiker verwiesen, etwa Kallmeyer (1985, 2001), Nothdurft (1984) oder auch Nothdurft/Reitemeier/Schröder (1994). Zu einem Forschungsüberblick, in dem die Anfänge der Beratungsforschung skizziert werden, siehe Kallmeyer (2001: 229–230), zu einer Zusammenstellung aktueller Forschungsergebnisse Pick (2015: 62–95).

Der Begriff „Beraten“ findet im Rahmen dieser Arbeit also – vereinfacht gesagt – dann Verwendung, wenn eine Person einer anderen Möglichkeiten aufzeigt, um ein bestimmtes Problem einer Lösung zuzuführen. Bei Becker-Mrotzek (2001: 1522) findet sich eine vergleichbare zusammenfassende Konzeptualisierung, was *Beraten* im Kern ausmacht:

Grundsätzlich kann man sagen, dass Beratungen den Zweck haben, einem Menschen eine Handlungsempfehlung zu geben, d. h., Handlungsmöglichkeiten für die Lösung seiner Probleme zu nennen.²¹⁹

Aussagen über grundlegende Bestimmungsmerkmale von *Beraten* finden sich auch im internationalen Forschungskontext, insbesondere in konversationsanalytisch ausgerichteten Studien. Eine viel zitierte Untersuchung zum Thema stammt von Heritage/Sefi (2001). Unter *Beraten* verstehen die AutorInnen Sequenzen, in denen die beratende Person „describes, recommends, or otherwise forwards a preferred course of future action“; sie halten fest, dass *Beraten* „was explicitly future oriented“ und „delivered in strongly prescriptive terms“ (Heritage/Sefi 2001: 368). Eine umfassende Beschreibung essentieller Eigenschaften von *Beraten* unter Bezugnahme auf und in Ergänzung zu Heritage/Sefi (2001) sowie weiteren konversationsanalytisch ausgerichteten Arbeiten liefert Vehviläinen (2001: 373).²²⁰

Advice contains a normative dimension, a recommendation toward a course of action that the advice giver prefers, and it is given with the expectation that the recipient will treat it as relevant, helpful, or newsworthy and accept it. Advice implies that the adviser has knowledge or insight that the advisee lacks. Thus, it positions the participants asymmetrically.

Im vorliegenden Kapitel gilt es, die konversationelle Aktivität *Beraten* in Elternsprechtagsgesprächen umfassend zu beschreiben. Schwerpunktmäßig untersucht wird, mittels welcher sprachlich-kommunikativen Elemente die besagte Aktivität im Kontext dieser spezifischen institutionellen Gattung durchgeführt wird.

219 Eine ähnliche Definition von „Beraten“ bzw. von „Ratschlägen“ findet sich auch in der Sprechakttheorie, etwa bei Hindelang (2004: 61): „Bei einem RATSCHLAG sagt Sp1 seinem Hörer Sp2, was dieser tun soll, um ein bestimmtes Problem T zu lösen.“

220 Klassische konversationsanalytische Studien zum Thema „Beratungshandeln“ liefern neben Heritage/Sefi (2001) beispielsweise Jefferson/Lee (1981), Hutchby (1995), Peräkylä (1995), Kinnell/Maynard (1996) oder auch Silverman (1997).

Ehe das beschriebene Vorhaben umgesetzt wird, bedarf es zunächst jedoch noch einiger wichtiger Anmerkungen, die die Festlegung des Gegenstandsreichs betreffen: Wie schon in den Ausführungen in Kapitel 5.3.2.2 deutlich wurde, spielt *Beraten* in Elternsprechtagsgesprächen zwar eine wichtige Rolle²²¹, doch sind diese nicht – wie häufig angenommen wird – mit „Beratungsgesprächen“ als solchen gleichzusetzen. Kallmeyer (1985, 2001) beispielsweise beschreibt in detaillierter Form das komplexe Kernschema, wie es den von ihm untersuchten „Beratungsgesprächen“ zugrunde liegt. Er unterscheidet sechs bzw. acht „große Handlungskomponenten“ (Kallmeyer 1985: 93), die jeweils in verschiedene kleinere unterteilt werden können und die in ihrem Vorhandensein und ihrer Abfolge zwar nicht stets obligatorisch, aber je nach situativer Rahmung des Geschehens doch erwartbar sind. Die großen Handlungskomponenten lauten: 1. „Etablierung von Beratungsbedürftigkeit und Instanzeinsetzung“, 2. Problempräsentation“, 3. „Entwicklung einer Problemsicht durch RG [= Ratgeber]“, 4. „Redefinition des Problems und Festlegung des Beratungsgegenstandes“, 5. „Lösungsentwicklung“, 6. „Verarbeitung des Lösungsangebots durch RS [= Ratsuchender]“, 7. „Vorbereiten der Realisierung“, 8. „Entlastung und Honorierung durch RS“ (vgl. Kallmeyer 2001: 237–238). Das in Elternsprechtagsgesprächen beobachtbare Beratungshandeln entspricht diesen überaus komplexen Strukturen allenfalls in Teilen; in zahlreichen Beispielen treten verschiedene dieser Komponenten gar nicht erst auf. Hingewiesen werden muss in diesem Zusammenhang auf eine wichtige Differenzierung, die von Bergmann/Goll/Wiltschek (1998: 161) vorgenommen wird: In ihrer Auflistung spezifischer „Strukturmerkmale der Beratungssituation“ konstatieren die AutorInnen, dass unterschieden werden muss zwischen „Beratung als eigenständige[m] Interaktionskontext“ und „Beratung als Bestandteil einer übergreifenden Interaktionssequenz“. Elternsprechtagsgespräche haben beratende Funktion, doch kann nicht von einem solchen „eigenständige[n] Interaktionskontext“, der in erster Linie auf Beratung ausgerichtet ist, gesprochen werden.²²² Bereits aus vorigen Kapiteln der Arbeit geht hervor, dass viele Gespräche den Interagierenden in erster Linie zum Zweck dienen, die Lern- und Leistungsentwicklung sowie das (Sozial-)Verhalten der SchülerInnen zu bestimmen, also Informationen darüber auszutauschen, ob die

221 Aus normativer Perspektive siehe auch Hertel et al. (2013: 42): „Der Elternsprechtag ist eine strukturelle, durch das Kultusministerium der Bundesrepublik Deutschland und die Schule vorgegebene Form des Beratungsangebots für Eltern.“

222 Allein die kurze vorgesehene Dauer der Gespräche macht die Realisierung eines Beratungsgesprächs, das die von Kallmeyer (1985, 2001) aufgeführten Handlungskomponenten aufweist, unmöglich.

Letzteren die an sie gestellten Anforderungen zu erfüllen imstande sind und ob sich Probleme auftun, die pädagogischen Interventionsbedarf von Seiten der Erwachsenen nach sich ziehen. *Beraten* kann dabei zu einem Bestandteil der Interaktionen werden, nämlich in Form einer „übergreifenden Interaktionssequenz“ (beispielsweise wenn Eltern/SchülerInnen situativ den Wunsch danach äußern), *muss* es aber nicht zwangsläufig; es finden sich also durchaus Gespräche, in denen beratende Elemente gänzlich fehlen.

Schließlich sei auf einen letzten Aspekt bei der Diskussion der Beratungsthematik im Kontext von Elternsprechtagsgesprächen noch einmal kurz hingewiesen, der bereits in Kapitel 2.2 ausführlicher dargestellt wurde: Lehrkräfte sind keine professionellen BeraterInnen. Sie haben sowohl in ihrem Studium als auch in der sich anschließenden Praxisphase meist keine gesonderte Ausbildung im Hinblick auf spezifische Beratungskompetenzen (etwa hinsichtlich verschiedener Gesprächsführungsstrategien²²³) erfahren (vgl. Hertel et al. 2013, Hertel/Bruder/Schmitz 2009, Aich/Behr 2010). Auch in Anbetracht dieses Umstands ist es nicht verwunderlich, dass Elternsprechtagsgespräche den für prototypische Beratungsgespräche erwartbaren Ablauf, der maßgeblich auf die Strukturierungsleistungen ausgebildeter BeraterInnen zurückzuführen ist, nicht aufweisen.

Um die Beschreibung grundlegender Merkmale des Beratungshandelns in Elternsprechtagsgesprächen in umfassender Form vornehmen und dabei alle für die Analyse relevanten Ebenen berücksichtigen zu können, wird die folgende Vorgehensweise gewählt; sie repräsentiert damit zugleich die dreiteilige Struktur dieses Kapitels: In einem ersten Schritt gilt es zu beleuchten, wie das Beratungshandeln der Lehrkräfte durch eine Koproduktion der anwesenden TeilnehmerInnen im Gespräch initiiert wird, welche sprachlichen Mittel und Verfahren von den jeweiligen Parteien hierzu eingesetzt werden („Initiierung von *Beraten*“). Im zweiten Schritt geht es um die Durchführung der Aktivität selbst: Wie lässt sich das von den Lehrkräften vollzogene Beratungshandeln vor dem Hintergrund der Gattung in seiner sprachlichen Beschaffenheit rekonstruieren („Durchführung von *Beraten*“)?²²⁴ Schließlich wird in einem dritten Schritt danach gefragt, welche

223 Die „Berater-Skills“ beinhalten nach Bruder et al. (2010: 277) beispielsweise „die Bereiche des adäquaten Gesprächsaufbaus und des Einsatzes von Gesprächsstrategien (aktives Zuhören, Paraphrasieren).“

224 Siehe hierzu auch die Forderung von Leppänen (1998: 210), dass „the study of advice should both carefully explicate the details of the production of advice and show how these details are systematic products of the interactants’ orientation to specific features of the institutions“.

Reaktionen die RezipientInnen des Beratungshandelns, also Eltern und SchülerInnen, zeigen, wie sich diese in formaler und funktionaler Hinsicht beschreiben und klassifizieren lassen („Reaktionen auf *Beraten*“).

7.1 Initiierung von *Beraten*

Geht man mit Bergmann/Goll/Wiltschek (1998: 157–158) davon aus, dass *Beraten* dazu dient, einer Person bei der Lösung ihrer Probleme behilflich zu sein, so gilt es zunächst den Blick darauf zu richten, wie die GesprächsteilnehmerInnen mit diesen „Problemen“ im Gespräch interaktiv umgehen, sie diese in der konkreten Interaktionssituation etablieren, wie also das Beratungshandeln initiiert wird. Eine einschlägige Untersuchung zur interaktiven Ausarbeitung des Problems im Kontext von Beratungsgesprächen stammt von Nothdurft (1984). Nothdurft (1984: 15) zufolge bildet die „Präsentation des Problems“ eine der zentralen Komponenten, die das Handlungsschema *Beraten* ausmacht; das Sprechen über Probleme sieht er als *das* Charakteristikum schlechthin von Beratungsgesprächen an: „Beratungsgespräche sind Gespräche über Probleme. Probleme bilden ihren Gegenstand, ihr Thema.“ Im Zuge der Auseinandersetzung mit der Frage, wie Interagierende diese erwähnte kommunikative Aufgabe bewerkstelligen, stellt Nothdurft (1984: 18) fest:

Zu Beginn einer Beratung ist das Problem „privat“ i.d.S., daß der vom Klienten als problematisch erlebte Sachverhalts-Komplex in der spezifisch problematischen Version nur dem Klienten selbst zugänglich ist.

Das Individuum, das in der Situation die Rolle des Beraters übernehmen soll, muß daher zunächst hinreichend in Kenntnis über das anliegende Problem gesetzt werden, um überhaupt die gewünschten Lösungsaktivitäten für das Problem entwickeln zu können. [...] Die Abwicklung einer Beratung erfordert also, daß der Klient dem Berater „sein Problem“ als solches kenntlich macht und in seinen Eigenarten verdeutlicht.

Die skizzierten Ausführungen Nothdurfts (1984) beziehen sich in erster Linie auf „Beratungsgespräche“ im engeren Sinne. Schon weiter oben wurden Gründe dafür angeführt, weshalb Elternsprechtagsgespräche einem solchen Gesprächstyp nur bedingt entsprechen. Legt man das angeführte Zitat Nothdurfts (1984) zugrunde, zeigt sich eine weitere wichtige Differenzlinie zwischen Elternsprechtagsgesprächen auf der einen und Beratungsgesprächen auf der anderen Seite: In Bezug auf „Beratungsgespräche“ scheint in der Forschungsliteratur die Meinung vorherrschend, dass es eine Person gibt, die ganz dezidiert nach Beratung

sucht. Diese Auffassung spiegelt sich nicht nur an der zitierten Passage Nothdurfts wider, sondern auch an der von Kallmeyer (2001: 238) präsentierten „prototypischen Definition“ des Konzepts „Beraten“ und der dort verwendeten Begrifflichkeit „Ratsuchender“:

Eine Partei, der Ratsuchende (RS), hat ein Problem; RS veranlasst oder lässt zu, dass sich eine andere Partei, der Ratgeber (RG), mit seinem Problem in helfender Funktion beschäftigt; RG schlägt als Problemlösung ein zukünftiges Handeln von RS vor; RS entscheidet über die Annahme des Lösungsvorschlags, und die Realisierung der Lösung bleibt Aufgabe von RS.

Mit Blick auf Elternsprechtagsgespräche wird deutlich, dass sich Eltern und/oder SchülerInnen zwar durchaus als „Ratsuchende“ präsentieren, die ein Problem haben, das durch die Hilfe der LehrerInnen einer Lösung zugeführt werden soll. Doch ist die Konstruktion als „ratsuchende“ Partei keineswegs obligatorisch: So zeigen sich im Korpus zudem zahlreiche Beispiele, in denen Lehrkräfte Beratungshandeln durchführen, ohne dass von den Eltern oder SchülerInnen zuvor ein konkretes Problem präsentiert, eine Beratung also gar nicht eingefordert wurde. Somit lassen sich Eltern oder SchülerInnen in den besagten Fällen zwar als Beratene, nicht aber als „Ratsuchende“ im eigentlichen Sinne charakterisieren. In diesen Fällen sind es die Lehrkräfte selbst, die einen bestimmten Sachverhalt als vermeintlich problematisch konstruieren und in der Folge ihr Beratungshandeln diesbezüglich durchführen.

In der Forschungsliteratur ist dieses Phänomen nicht unbekannt: Heritage/Sefi (2001) etwa erwähnen dies am Beispiel der britischen „health visitors“, die „first-time mothers“ auch unaufgefordert, also ohne dass von diesen zuvor ein Problem geschildert wurde, Handlungsempfehlungen im Hinblick auf den Umgang mit ihren Neugeborenen geben.²²⁵ Limberg/Locher (2012: 6) schlagen daher vor, bei der Untersuchung von Beratungshandeln zwischen „solicited“ und „unsolicited advice“ zu unterscheiden und das beschriebene Phänomen dem Letzteren zuzuordnen: „When an interactant self-selects to give advice, we are dealing with unsolicited advice.“ Im Folgenden wird, basierend auf der Unterscheidung „Fremdinitiierung durch Eltern und SchülerInnen“ („solicited advice“) vs. „Selbstinitiierung durch Lehrkräfte“ („unsolicited advice“), dargestellt, wie Beratungshandeln in Elternsprechtagsgesprächen initiiert wird: Zum einen wird danach gefragt, welche sprachlichen Mittel und Verfahren von den Eltern

225 Weitere Beispiele für dieses Phänomen finden sich auch in Limbergs (2010) Studie zu hochschulischen Sprechstundengesprächen.

und/oder SchülerInnen²²⁶ eingesetzt werden, um den Lehrkräften ihren Wunsch nach Beratung anzuzeigen. Hierbei wird dargestellt, welche Funktionen sich mit der Wahl eines bestimmten dieser Mittel bzw. Verfahren für die Interagierenden verbinden. Zum anderen gilt es darzulegen, wie eine (durch Eltern/SchülerInnen) nicht eingeforderte Beratung von den Lehrkräften interaktiv vorbereitet wird, also welche interaktive Kontexte es sind, in denen Lehrkräfte in Eigeninitiative beratend tätig werden.

7.1.1 Fremdinitiierung durch Eltern und SchülerInnen

Zunächst gilt es, diejenigen Fälle zu betrachten, in denen Eltern und/oder SchülerInnen von den Lehrkräften eine Beratung einfordern. Wie dies von den Interagierenden sprachlich bewerkstelligt wird, ist Gegenstand der folgenden Ausführungen.

7.1.1.1 Fragesätze

Fragen bilden eines der Mittel, die von den Interagierenden zur Einforderung von Beraten verwendet werden. Zurückgegriffen wird auf Ergänzungsfragen (z. B. „wie können wir das alles AUFfangen...“) oder solche Formate, die formal gesehen Entscheidungsfragen („irgendwelche TIPPS, wie man sozusagen seine (.) mathematischen Fähigkeiten verBESSern könnte?“) darstellen, von den Lehrkräften aber als Ergänzungsfragen behandelt werden.²²⁷ Im vorliegenden Gespräch schildert die Mutter dem Lehrer ihren Eindruck, dass es mit dem Schüler Janis im Unterrichtsfach Latein „in kleinen Schritten bergab“ geht. Im Anschluss daran formuliert sie in den Zeilen 004–005 eine an die Lehrkraft gerichtete Ergänzungsfrage.

226 An dieser Stelle sei angemerkt, dass sich die Ausführungen in diesem Unterkapitel in erster Linie auf die Rolle der Eltern bei der Initiierung von Beratung konzentrieren und diejenige der SchülerInnen nur am Rande mitdiskutiert wird. Zwar fordern – wie bereits beschrieben – auch Letztere von den Lehrkräften eine Beratung ein, doch zeigen sich in den Daten in quantitativer Hinsicht zu wenige Belege, als dass eine sinnvolle Systematisierung dieser vorgenommen werden könnte.

227 Einen detaillierten Überblick über formale und funktionale Charakteristika verschiedener Fragetypen bieten Zifonun/Strecker/Hoffmann (1997: 103–117).

Datum 2 ((Gymnasium 1, Großstadt 2, G 3) L, M, S)

001 (3,0)
 002 M JA;;
 003 **UNsere frage is jetzt-**
 004 **wie können wir das alles AUFFfangen,**
 005 **und vielleicht auch ein bisschen wieder**
nach (1.0) nach Oben kriegen;=ne?
 006 (1.0)
 007 (ich) hab mit janis geSPROchen,
 008 (--)
 009 so GANZ zufrieden is_er selber nich,
 010 (2.0)
 011 das is ja <<leicht lachend> schon> ma
 [GUT;=ne?]
 012 L [JA;;]

Im Zuge der Realisierung der Ergänzungsfrage „wie können wir das alles AUFFfangen, und vielleicht auch ein bisschen wieder nach (1.0) nach Oben kriegen;“ (Z. 004–005) bringt die Mutter Verschiedenes zum Ausdruck: Sie zeigt der Lehrkraft an, dass eine von ihr nicht näher spezifizierte Personengruppe („UNsere frage...“; Z. 003), der sie selbst angehört, „(a) [...] etwas nicht (sicher) weiß, (b) dies vom Adressaten wissen will und (c) davon ausgeht, daß der Adressat über das erforderliche Wissen verfügt“ (Zifonun/Strecker/Hoffmann 1997: 104). Die Mutter konstruiert diese Gruppe als ratsuchend im Hinblick auf das Problem, wie der im vorherigen Gesprächsverlauf konstatierten schwachen Leistung des Schülers Janis entgegengewirkt werden kann. Das Einfordern von Beraten, wie es von der Mutter hier durchgeführt wird, konstituiert nach Heritage/Sefi (2001: 370)

the relevance of subsequent advice giving in three important respects: first, it establishes the problem area for which advice is requested; second, it establishes the requester's uncertainty about some aspect of that problem area and her view of it as problematic; third, a request establishes her alignment as a prospective advice recipient and thereby legitimates the subsequent delivery of advice.

Dies gilt auch für die von der Mutter in Datum 3 produzierte Frage in Zeile 002–003, die formal als Entscheidungsfrage zu klassifizieren ist (hier realisiert als Ellipse ohne Finitum in Erststellung), von der Lehrerin jedoch als Ergänzungsfrage behandelt wird. Ab Zeile 005 kommt es zur Nennung von Handlungsempfehlungen, die das von der Mutter thematisierte Problem, wie die mathematischen Fähigkeiten des Schülers verbessert werden können, inhaltlich bearbeiten:

Datum 3 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 22) L'in, M)

001 (2.0)
 002 M **irgendwelche TIPPS,**
 003 **wie man sozusagen seine (.) mathematischen**
Fähigkeiten verBESSern könnte?
 004 (1.0)
 005 L'in °hh m: im: (.) BUCH sind immer: so aufgaben zum
 Üben;
 006 (-)
 007 drin am ende eines jeden kaPITels;
 008 und die lösung(en) DAzu,
 009 die stehen auch im SCHÜlerbuch drin.
 010 M ja:;
 011 L'in (al) SOWas könnte man zum beispiel mal machen;
 012 oder (d²) °hhh ähm:: ja;=
 013 =ansonsten auch vielleicht die aufgaben::
 noch mal: RECHnen,
 014 die wir in der SCHUle gemacht haben,

Die von den Eltern verwendeten Fragestrukturen dienen dem übergeordneten Ziel, der anderen Person den Wunsch nach Beratung anzuzeigen. Darüber hinaus finden sich im Korpus Entscheidungsfragen, in denen Eltern gewissermaßen „Antwortangebote“ (vgl. Pomerantz 2012) mitliefern und sich damit als „kompetente Eltern“ in Bezug auf den aktuellen Status der Lern- und Leistungsentwicklung ihrer Kinder darstellen. Datum 4 liefert ein Beispiel: Nachdem die Lehrerin die Eltern und den anwesenden Schüler über dessen unerfreuliche Note in der vergangenen Mathematikarbeit informiert hat, diskutieren die Beteiligten gemeinsam über die Inhalte der Nachhilfe, die der Schüler in Mathematik bekommt.

Datum 4 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 13) L'in, M, V, S)

001 V [oKAY.]
 002 was mir: wIchtig ist für die ZUKunft;
 003 äh [des]wegen hab ich mir grad <<lachend> was
 004 L'in [ja;]
 V rausgeholt> zumSCHREIben;
 005 °h äh (.) GLAUben sie==
 006 =dass er so an den GRUNDrechenarten noch
einfach mehr (.) äh arbeiten sollte-
 007 °h oder was würden sie da empFEhlen-

008 damit wir das auch WEItergeben können,
 009 dass also nicht an der falschen stelle
 geRECHnet [wird;=ne?]

Im Transkriptausschnitt finden sich – neben der noch zu beschreibenden (formalen) Entscheidungsfrage in den Zeilen 005–006 und einer weiteren Ergänzungsfrage in den Zeilen 007–009 – gleich mehrere Beispiele dafür, wie Eltern(teile) sich in den Gesprächen in ihrer Identität als kompetente, schulorientierte, „gute“ Eltern präsentieren.²²⁸ Nachdem im vorangegangenen Gesprächsverlauf u. a. über verschiedene, die Lern- und Leistungsentwicklung des Schülers betreffende Probleme gesprochen worden ist, produziert der Vater ab Zeile 002 im Rahmen einer Pseudocleftkonstruktion, einer Projektorkonstruktion, verschiedene an die Lehrkraft gerichtete Fragen.²²⁹ Diese Fragen rahmt er durch den vorangestellten Projektorteil, dem ersten Teil der zweiteiligen Konstruktion, als solche, deren Beantwortung ihm „wichtig [...] für die ZUkunft“ (Z. 002–003) erscheint. Durch den zusätzlichen Hinweis darauf, das Folgende, also die Antwort auf die Fragen, schriftlich festhalten zu wollen (Z. 003), erhöht sich die Relevanz des noch zu Präzisierenden abermals; der Vater selbst präsentiert sich somit als engagiertes Elternteil, das mit der nötigen Akribie die thematisierten Probleme des Sohnes zu lösen versucht. Die durch die Produktion des ersten Konstruktionsteils eröffnete Projektion wird von dem Vater durch die Realisierung der beschriebenen Fragen eingelöst. Zunächst folgt die Formulierung der bereits beschriebenen Entscheidungsfrage: „GLAUben sie- = dass er so an den GRUNDrechenarten noch einfach mehr (.) äh arbeiten sollte.“ (Z. 005–006). Im Gegensatz zu Datum 3 enthält die Entscheidungsfrage hier ein Antwortangebot: So führt der Vater des Thema „GRUNDrechenarten“ eigeninitiativ als einen möglichen Bereich ein, an dem der Schüler möglicherweise noch arbeiten muss, und verdeutlicht damit, dass er selbst „mit der betreffenden Sache vertraut ist oder sie kennt und dass er eine Meinung darüber hat“ (Pomerantz 2012: 333). Der Vater stellt sich somit als aufmerksamen Beobachter und Analysierenden des Lernverhaltens seines Sohnes dar und demonstriert seine diagnostische Kompetenz im Hinblick auf besondere Lerndefizite desselben.²³⁰ Erst nachdem das eigene Antwortangebot und damit

228 Zur Konstruktion der situativen Identität als „gute(s) Eltern(teil)“ siehe auch die Ausführungen in Kapitel 2.1 sowie in Kapitel 5.2.2.1.

229 Detailliert zu Pseudocleftkonstruktionen bzw. zum Konzept der „Projektorkonstruktionen“ im gesprochenen Deutsch siehe Günthner (2006b, 2007c, 2008a, b, c, 2011c, d), Günthner/Hopper (2010) und Wegner (2010a,b).

230 Hierzu auch Heritage/Sefi (2001: 389)

ein Vorschlag, wie zukünftig verfahren werden könnte, präsentiert worden ist, geht der Vater in der sich anschließenden Ergänzungsfrage ab Zeile 007 dazu über, eine allgemeinere Beratung von der Lehrkraft einzufordern: „oder was würden sie da empFEHlen- damit wir das auch WEItergeben können, dass also nicht an der falschen stelle geRECHnet wird;=ne?“. Auch hier verweist der Vater abermals auf den hohen Stellenwert, den die Eltern der zukünftigen Bearbeitung der schulischen Probleme des Schülers beimessen: Ein falsches Vorgehen des Nachhilfelehrers soll dadurch verhindert werden, dass die Eltern diesen nach dem Gespräch mit der Lehrkraft gezielt über die für den Schüler relevanten Lerninhalte in Kenntnis setzen. Der Vater positioniert sich damit als schulorientiertes Eltern teil, das darauf bedacht ist, auch diejenigen Praktiken zu optimieren, die nicht unmittelbar im schulischen Rahmen selbst stattfinden, sondern in dem der Familie.

Von den Lehrkräften eine Beratung einzufordern, stellt für Eltern und SchülerInnen eine nicht unproblematische Angelegenheit dar: So verbindet sich mit der Präsentation von Wissensdefiziten grundsätzlich die Gefahr, von den potentiellen Beratenden als „inkompetent“ eingeschätzt zu werden (vgl. Vehviläinen 2001; Locher/Limberg 2010: 9), also als eine Partei, die ohne Hilfe von außen nicht in der Lage ist, die eigenen Probleme einer adäquaten Lösung zuzuführen. Ein derartiges Bild in den Lehrkräften hervorzurufen, stünde jedoch in eklatantem Widerspruch zu dem Ansinnen der Eltern und SchülerInnen, sich in den Interaktionen als möglichst „gute“ und kompetente Vertreter ihres Bereichs zu präsentieren. Es stellt sich folglich die Frage, wie Eltern und SchülerInnen mit dem Umstand umgehen, einerseits den Lehrkräften gegenüber ihren Wunsch nach Beratung anzuzeigen, andererseits jedoch nicht als „inkompetent“ dazustehen, also Situationen zu vermeiden, in denen ihr „positive face“ (Brown/Levinson 1987: 62–64) einer Bedrohung ausgesetzt ist.²³¹ Ein Blick zurück auf die Anliegenformulierungen der Eltern in Datum 2 und 3 zeigt, dass diese über kommunikative Strategien verfügen, die Bedrohung des eigenen Gesichts in Grenzen zu halten:²³²

231 Ausführlicher zum „Face/Gesicht“-Konzept siehe die Ausführungen in Kapitel 6.1.

232 Aus der Perspektive der Eltern geht es jedoch nicht nur um das eigene Gesicht, sondern auch um das ihrer Kinder. Wie in Kapitel 5.2.2.1 beschrieben wurde, sind Eltern im größten Teil der mir vorliegenden Daten darauf aus, ihren Sohn bzw. ihre Tochter als grundsätzlich „gute“ SchülerInnen zu präsentieren, die allenfalls zeitweise schulische Probleme aufweisen. Dementsprechend dienen die im Folgenden beschriebenen Strategien der Eltern dazu, sowohl das eigene Gesicht als auch das ihrer Kinder zu wahren.

Datum 2 ((Gymnasium 1, Großstadt 2, G 3) L, M, S)

003 M UNSere frage is jetzt-
 004 wie können wir das alles AUffangen,
 005 und vielleicht auch ein bisschen wieder
 nach (1.0) nach Oben kriegen;=ne?
 006 (1.0)
 007 (ich) hab mit janis geSPROchen,
 008 (--)
 009 so GANZ zufrieden is_er sElber nich,

Datum 3 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 22) L'in, M)

002 M irgendwelche TIPPS,
 003 wie man sozusagen seine (.) mathematischen
 Fähigkeiten verBESsern könnte?

In beiden Ausschnitten zeigt sich, dass die Eltern darauf bedacht sind, das von ihnen präsentierte „Problem“ als ein vergleichsweise „kleines“ zu rahmen, es gewissermaßen herunterzustufen. Dies geschieht durch die Verwendung ganz verschiedener sprachlicher Mittel, die in den Anliegenformulierungen anzutreffen sind: etwa Modalwörter, Indefinitpronomen, Partikeln, Adverbien oder auch die Verwendung des Konjunktivs. In Datum 2 beispielsweise fragt die Mutter die Lehrkraft danach, wie die Leistung des Sohnes „vielleicht“ (Z. 005) wieder „ein bisschen“ (Z. 005) verbessert werden kann und rekurriert dabei u. a. auf den Sohn, der selbst nicht „so GANZ zufrieden“ (Z. 009) mit der aktuellen Situation ist. In Datum 3 erkundigt sich die Mutter nicht etwa nach ganz spezifischen Handlungsempfehlungen, sondern in relativer allgemeiner Form nach „irgendwelche[n]“ (Z. 002) Tipps, wie man die mathematischen Fähigkeiten des Sohnes „verBESsern könnte“; sie verwendet in dieser Formulierung zudem den Konjunktiv und markiert damit die „Einschränkung der Faktizität einer Aussage“ (Hentschel/Weydt 2013: 102): Sie rückt eine mögliche Bearbeitung des Problems damit in den Bereich des Möglichen, nicht aber in den des zwangsläufig Nötigen.

Über diese Fälle hinaus lässt sich in den Daten gesprächsübergreifend beobachten, dass Eltern gewissermaßen dazu tendieren, ihr Problem vor den Lehrkräften zu ent-individualisieren. Durch die „Präsentation eines allgemeinen Falltyps statt eines persönlichen Problems“ (Kallmeyer 2001: 239), wie es sich etwa in der Verwendung von „man“-Formulierungen zeigt, stellen sich die Eltern als eine Partei dar, die sich nicht allein mit der problematischen Ausgangslage konfrontiert sieht. Damit wird es möglich, „den Fokus [...] weg von der eigenen Rolle zu verschieben“, was sich mit Barth (2000: 68) als Strategie der „Defokussierung“

beschreiben ließe. Dieses Prozedere reduziert die eigene Gesichtsbedrohung, da man das persönliche Problem als ein vergleichsweise normales, nur allzu übliches rahmt – man hat also kein Problem, das über die „normalen“ Probleme anderer hinausgeht und für das man dementsprechend gering geschätzt werden kann. Datum 5 liefert ein solches Beispiel: Zu Beginn des Gesprächs informiert die Klassenlehrerin (L'in 1) die Beteiligten über den Notenstand der Schülerin in den verschiedenen Schulfächern und bemerkt, dass die Leistung in den Hauptfächern „ein bisschen besser“ werden muss. Nachdem zwischenzeitlich allgemein über die Situation in der Klasse sowie über den familiären Alltag der Schülerin zuhause geredet worden ist, wendet sich die Mutter in den Zeilen 006–007 mit einem Anliegen an die Lehrerinnen.

Datum 5 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 70) L'in 1, L'in 2, M, S'in)

```
001 L'in 1 boah bist du z2 EINGekeilt zwischen zwei
           brüÜdern?=
002         =is AUCH [heftig;=oder?]
003 S'in           [JA (leider;) ]
004         (3.0, Die Beteiligten lachen.)
005         (--)
006 M             DEUTSCH;
007         kann man dA nich was MACHen?
008 L'in 1 LE[sen; ]
009 ?             [( )]
010             IMmer lesen.
011             (2.0)
```

In Zeile 006 etabliert die Mutter zunächst das Unterrichtsfach „DEUTSCH“ als thematischen Fokus. Im Anschluss daran formuliert sie die an die Lehrerinnen gerichtete Frage „kann man dA nich was MACHen?“ (Z. 007). Statt eines Personalpronomens mit eindeutiger Personenreferenz verwendet sie hier mit „man“ ein „generalisierendes indefinites Personalpronomen“ (Hentschel/Weydt 2013: 232). Mittels dieses Pronomens ist es der Mutter möglich, das Problem nicht speziell auf die eigene Situation mit ihrer Tochter, sondern vielmehr auf einen allgemeinen Falltyp zu beziehen (vgl. Kallmeyer 2001: 239): So spricht sie förmlich aus der Sicht aller Personen, die sich mit ähnlichen Handlungsproblemen konfron-

tiert sehen. Durch den Gebrauch von „man“ (statt „ich“ oder „wir“) tritt die Mutter somit gewissermaßen „den Rückzug in die Anonymität an, versteckt sich in der Menge“ (Marschall 1996: 96).²³³

Diese „verhüllende, verschleiernde oder sonstwie konturenverwischende“ (Weinrich 2007: 101) Funktion von „man“ lässt sich auch in zahlreichen weiteren Anliegenpräsentationen der Eltern nachweisen, die hier in Auswahl nur exemplarisch aufgeführt, nicht jedoch im Detail analysiert werden können:²³⁴

Datum 6 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 68), L'in 1, L'in 2, M, S)

001 M ich FRA² haben sie ne idEE?
 002 FRAge ich einfach-
 003 WIE: kann **man** dat;
 004 (1.0)
 005 wat kann **man** MACHen?
 006 (-)

Datum 7 ((Gymnasium 1, Großstadt 2, G 7), L'in, V, S'in)

001 V wir_[wie was kann] wie kann **man** das konkret
 002 L'in [JA was:-]
 V ANgehen,=
 003 =was meinen SIE so,

Datum 8 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 16) L'in, M, V, S'in)

001 V und vorarbeiten kann **man** WIE?
 002 kennt **man** das THEma?

233 Siehe hierzu auch König (2012: 59–62), die darstellt, wie „*man* zur Betonung allgemeiner Gültigkeit“ von Interagierenden eingesetzt wird, ebenso Barth (2000: 95), die „*man*“ – wie oben angedeutet – als „Mittel der Defokussierung“ analysiert, „indem es komplementär zum direkten *ich* den Verweisen seinen generalisierenden und anonymisierenden Charakter leiht.“

234 Datum 8 und 9 beinhalten – neben den bisher präsentierten Frageformaten – zudem zwei Beispiele für Äußerungen, die aufgrund ihrer syntaktischen Struktur nicht mehr den klassischen, grammatisch markierten Fragen zuzurechnen sind: „aber w_würde auch nix SCHAden;= =wenn man (.) jede aufgabe im buch RECHnen würde;“ (Datum 8, Z. 003/005) und „gerade in mAthe könnte man ja vielleicht gut Üben;“ (Datum 9, Z. 004). Da diese Muster in der Forschungsliteratur bisweilen als Deklarativsatzfragen beschrieben werden (vgl. etwa Spranz-Fogasy 2010) und auch die Interagierenden selbst diese Äußerungen als Fragen behandeln, halte ich es für angemessen, diese Beispiele in das Unterkapitel „Frageformate“ mit aufzunehmen. Aufgrund der Tatsache, dass diese in den Daten jedoch nicht häufig auftreten, werden sie nicht gesondert im Fließtext diskutiert.

7.1.1.2 Beschreibung eines problematischen Sachverhalts

Ein Beispiel für die Beschreibung eines problematischen Sachverhalts durch die Eltern liefert Datum 10. Lehrerin und Mutter unterhalten sich über das Lernverhalten des ebenfalls in der Interaktion anwesenden Schülers Janis.

Datum 10 ((Gymnasium 1, Großstadt 2, G 3) L, M, S)

001 M und dann ne ANdere sache is=
 002 =ich finde der janis (.) °h LERNT falsch;
 003 aber da bin ich schon so lAnge mit ihm DRAN,
 004 °h er schau:t (.) in den (-) auf den BILDschirm.
 005 (1.0)
 006 er hat da die vokabeln einmal EINgegeben?
 007 (-)
 008 die STAMMformen?
 009 (---)
 010 °h und schaut DRAUF;
 011 (2.0)
 012 °h ä:hm-
 013 (1.5)
 014 JA;=
 015 =ich finde wenn man sie SCHREIBT;
 016 (--)
 017 mit der HAND schreibt;
 018 und immer WIEder schreibt;
 019 oder auch mal LAUT lernt;=
 020 =dann kommt das Hören noch dazu;
 021 L hm_[hm,]
 022 M [fin]de das BESser;
 023 un:d_äh-
 024 (1.5)
 025 JA;
 026 ich finde das is n proBLEM;
 027 das macht er aber auch in ANderen fächern so.
 028 ich finde der janis LERNT falsch;=
 029 =mein: (.) °h ANderer sohn,
 030 der zwei jahre JÜNGer is,
 031 de:r (.) LERNT-
 032 (1.0)

033 ja ich s² (-) fast GAR nich mit dem internet und
mit dem pe ce,
034 (-)
035 wirklich auch noch aus Büchern,
036 (1.0)
037 und mit GROßem erfolg.
038 (---)
039 schreibt viel AB,
040 statt zu koPIEren oder ausdrucken zu lassen,
041 (1.0)
042 mit GROßem erfolg.
043 (1.0)

((Die folgenden Sekunden sind ausgespart. Die Interagierenden diskutieren hier detailliert über die als defizitär eingestuften Lernpraktiken des Schülers.))

044 M der claudius²³⁶ legt n SCHMIERblatt auf die
spalte=
045 =die er verDECKT,
046 und SCHREIBT [es;]
047 S [ja;]
048 (2.0)
049 M die vo[Kabeln.]
050 L [JA aber-]
051 das MACHST-
052 (-)
053 machst du das denn NICH,=
054 =dass du dann in eine ANdere tabelle,
055 (1.0)
056 die vokAbeln und die STAMMformen noch mal ein
gibst?=
057 =und dann HINterher diese sch weiße leiste wie
der AUfdeckst,
058 und [dann ver]GLEICHST?
059 S [ähm-]

236 „Claudius“ ist der Name des in Zeile 029 angesprochenen anderen Sohnes.

060 das mit dem SCHREIben nich;
061 (1.0)

In Zeile 001 markiert die Mutter zunächst eine thematische Neufokussierung („ne ANdere sache is“), ehe sie ab Zeile 002 mit der Beschreibung eines aus ihrer Sicht problematischen Sachverhalts, dem unangemessenen Lernverhalten des Schülers, beginnt. Die Äußerung „ich finde der janis (.) °h LERNT falsch;“ (Z. 002) erfüllt dabei verschiedene Funktionen: In sequenzieller Hinsicht beansprucht die Mutter das Rederecht für einen längeren Redebeitrag; erwartbar ist, dass darin genauere inhaltliche Ausführungen zum angedeuteten defizitären Lernverhalten ihres Sohnes folgen. Mittels „ich finde“ markiert sie zudem den epistemischen Status; sie gibt an, dass es sich bei der folgenden Aussage, die in Form eines abhängigen Hauptsatzes („der janis (.) °h LERNT falsch;“; hierzu Auer 1998) realisiert wird, um eine eigene „Meinungsäußerung“ (Imo 2007: 246) handelt. Sie konstruiert sich damit als Laiin, die über ihre „subjektive Theorie“ zu dem besagten inhaltlichen Gegenstand verfügt. Was unter einer „subjektiven Theorie“ zu verstehen ist, skizziert beispielsweise Birkner (2006: 153) für die medizinische Kommunikation; sie definiert „subjektive Krankheitstheorien“ als „Vorstellungen, die Patient/innen von den Ursachen ihrer Erkrankung und – damit zusammenhängend – von deren Beeinflussbarkeit und Folgen haben“.²³⁷ Im vorliegenden Beispiel stellt die Mutter ihre Vorstellung bzw. „subjektive Theorie“ im Hinblick auf effiziente Lernstrategien, auf effizientes und ineffizientes Vokabellernen dar. Ineffizient erscheint aus ihrer Sicht die vom Sohn praktizierte Vorgehensweise, die Vokabeln lediglich „einmal“ in den Computer einzutippen und diese im Anschluss durch das Blicken auf den Bildschirm zu lernen (Z. 004–010). Effizienter hingegen gestaltet es sich aus der Perspektive der Mutter, die betreffenden Vokabeln wiederholt handschriftlich zu fixieren und sie laut vorzulesen, um damit nicht nur den visuellen, sondern auch den auditiven Vorgang der Rezeption miteinzubeziehen (Z. 015–020). Zur Bekräftigung ihrer Theorie beruft sie sich schließlich auf das erfolgreiche Lernen ihres anderen Sohnes „claudius“ (Z. 044), der gemäß den umrissenen Methoden verfährt (Z. 029–042). Im Zuge der Präsentation dieser umfangreichen, als „subjektive Meinung“ gerahmten Aus-

²³⁷ Hierzu auch Kallenbach (1995: 85): „Subjektive Theorien lassen sich [...] definieren als erfahrungsbasierte Wissensstrukturen, die im Hinblick auf einen bestimmten Lebens- oder Erfahrungsbereich in einen individuellen Sinnzusammenhang gebracht werden und damit für den einzelnen als Erklärungs- und Orientierungssystem dienen“. Ausführlicher zum Konzept der „subjektiven Theorien“ siehe auch König (2014).

führungen inszeniert sich die Mutter nicht nur als genaue Beobachterin ihrer Kinder, die deren Lernverhalten zu reflektieren imstande ist und die sich Gedanken bzgl. des Einsatzes effizienter(er) Lernstrategien macht; sie mobilisiert – wie sich mit Stivers/Rossano (2010) argumentieren lässt – zudem eine entsprechende Reaktion von Seiten des Lehrers: So verfügt dieser qua institutioneller Vorgaben über die epistemische Autorität im Hinblick auf die Beurteilung effizienter und ineffizienter Lernstrategien, damit also auch grundsätzlich über die Möglichkeit, Handlungsempfehlungen für ein effizienteres Lernen zu geben. Durch die zweimalige Wiederholung ihrer Meinung, dass der Sohn „falsch“ (Z. 002; 028) lernt, sowie die Charakterisierung dieses Umstands als „proBLEM“ (Z. 026) etabliert die Mutter somit „an interactional environment that authorizes the teacher to give advice“ (Limberg 2010: 247). Dieses Beratungshandeln der Lehrkraft erfolgt schließlich – nach verschiedenen Zwischensequenzen – ab Zeile 053, eingebettet in eine an den Schüler adressierte Frage²³⁸: Hier bestätigt der Lehrer das von der Mutter bereits beschriebene Vorgehen, indem er ebenfalls auf die in seinen Augen sinnvollere Strategie verweist, die Vokabeln „noch mal“ (Z. 056) „in eine ANdere tabelle“ (Z. 054) einzugeben und hinterher einen Korrekturvergleich durchzuführen, statt sie nur in virtueller Form über den Bildschirm zu lernen. Der Schüler gesteht im Anschluss daran ein, dass er dieses Vorgehen bislang nicht praktiziert hat (Z. 060).²³⁹

Die Beschreibung problematischer Sachverhalte stellt ein für Eltern geeignetes sprachliches Verfahren dar, um von den Lehrkräften Beratungshandeln zu mobilisieren: Statt den Fokus auf die Behebung eines Wissensdefizits zu richten (etwa in Form der Frage „Wie kann man am besten Vokabeln lernen?“), präsentieren diese in Form umfangreicher Ausführungen beispielsweise ihre eigenen „subjektiven Theorien“ im Hinblick auf das zugrunde gelegte Problem. Sie sind in der Lage, sich als reflektierte, schulorientierte Eltern vorzuführen, die sich selbst bereits Gedanken zu möglichen Problemlösungsansätzen gemacht haben.

238 Zu Fragen als syntaktischem Mittel der Durchführung von *Beraten* siehe Kapitel 7.2.1.3.

239 Das im Rahmen dieses Transkriptausschnitts detailliert beschriebene Vorgehen der Mutter weist durchaus Ähnlichkeiten zu einem von Leppänen (1998: 214) beschriebenen Verfahren zur Einforderung von Beratung auf, das von der Autorin mit „proposing courses of action“ beschrieben wird: Die ratsuchende Partei liefert der/dem potentiell Ratgebenden selbst Vorschläge, wie in Bezug auf den problematischen Gegenstand gehandelt werden kann. Im Anschluss daran erfolgt die Kommentierung oder Elaborierung des Vorschlags durch die ratgebende Partei.

7.1.1.3 Formulierung eines zukünftigen Ziels

Die Formulierung eines zukünftig zu erreichenden Ziels bildet ein weiteres in den Daten zu beobachtendes sprachliches Verfahren zum Einholen von Beratung. Auch hier spielen Aspekte der positiven Selbstinszenierung eine wichtige Rolle. Datum 11 liefert ein Beispiel hierfür, es entstammt dem Beginn eines Elternsprechtagsgesprächs. Die Initiierung des Beratungshandelns erfolgt hier zunächst durch den Schüler, später auch durch die Eltern.

Datum 11 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 76) L'in, M, V, S'in)

001 L'in schön dass sie DA sind,
 002 (---)
 003 schön dass DU da bist rita?
 004 (1.0)
 005 ähm: (.) du hast dir das ja auch gewÜNSCHT,=ne?
 006 ich hab ja gesagt MUSS nich unbedingt sein,=ne?
 007 (-)
 008 aber [du] WOLLtest ja (-) vorbeikommen,
 009 S'in [ja;]
 010 L'in erKLÄR mal;
 011 was is: dein ZIEL-
 012 wa:rum SITzen wir jetzt hier;
 013 was möchten wir beSPREchen.
 014 S'in für den E kurs.
 015 (--)
 016 L'in waRUM?
 017 (1.0)
 018 S'in also: daMIT ich-
 019 ich brauch einen E kurs im moment,
 020 L'in j[a:,]
 021 S'in [und] das möcht ich auch in deutsch KRIEgen.
 022 (---)
 023 [DESwegen (.) sind wir-]
 024 L'in [und DAS: traust du] dir auch zu;
 025 S'in ja;
 026 (2.5)
 027 L'in ja;
 028 was sagen SIE dazu?
 029 (1.0)
 030 M m:-

031 (1.5)
 032 () muss SCHAFFen;
 033 (1.0)
 034 ne?
 035 (1.0)
 036 V also sie MÖchte: E kurs ha-
 037 also E kurs machen,
 038 [daMIT] sie glaub ich-
 039 L'in [hm_hm,]
 040 V weil sie die braucht DREI stück,
 041 damit sie: äh °hh WEIter: demnä? äh-
 042 S'in Abi machen ka [nn.]
 043 V [A]bi machen kann,
 044 (1.0)
 045 und DA[her-]
 046 ? [(pustet)]
 047 (1.0)
 048 V möchte sie UNbedingt drei stück haben,
 049 (-)
 050 wenn_s KLAPPT,
 051 würden wir uns sehr FREUen also;
 052 (1.0)
 053 L'in welch EHRgeiz;
 054 <<:-)> SCHÖN;>

Nach der Formulierung zweier „Adjektiv+dass-Satz“-Konstruktionen (Günthner 2009), die der Lehrerin dazu dienen, das Erscheinen der Eltern sowie der Schülerin als positiv hervorzuheben, geht diese dazu über, den inhaltlichen Einstieg in das Gespräch vorzubereiten: Sie deutet an, dass das Treffen ihres Erachtens „nicht unbedingt“ (Z. 006) hätte stattfinden müssen, und verweist auf die Initiative der Schülerin („aber dU WOLLtest ja (-) vorbeikommen,“; Z. 008), die sie im Anschluss daran im Rahmen verschiedener Fragen (Z. 011–013) zur Präsentation des Anliegens auffordert. Mit „für den E kurs.“ (Z. 014) fällt die Anliegenspräsentation der Schülerin zunächst sehr knapp (und kryptisch) aus, und auf eine Nachfrage („waRUM?“; Z. 016) der Lehrerin hin reformuliert und expliziert die Schülerin das zuvor Gesagte. Statt eine konkrete Frage zu formulieren oder aber einen problematischen Zustand zu beschreiben, der eine Beratung erwartbar macht, formuliert die Schülerin ein zukünftiges Ziel, das sie erreichen möchte: „ich brauch einen E kurs im moment, und das möcht ich auch in deutsch KRIEgen.“

(Z. 019/21). Die Schülerin kommentiert dies nicht weiter, sondern bestätigt nur, dass das geschilderte Anliegen den Grund für das Aufsuchen der Lehrerin darstellt („DESwegen (.) sind wir-“; Z. 023). Im Rahmen dieses Verfahrens der Anliegenpräsentation gelingt es der Schülerin, nicht etwa ihre Schwächen in den Mittelpunkt der Anliegenformulierung zu rücken und diese zum Gegenstand der Beratung zu machen (etwa: „Wie schaffe ich es, die Note vier in eine zwei umzuwandeln, damit es für den E-Kurs reicht?“): Sie präsentiert sich stattdessen als ehrgeizige Schülerin, die ein ambitioniertes Vorhaben verfolgt, das mithilfe von Handlungsempfehlungen der Lehrerin ggf. in die Tat umgesetzt werden kann. Auch hier lässt sich mit Stivers/Rossano (2010) argumentieren, dass das von der Schülerin artikuliert Ziel einen Bereich tangiert, der die epistemische Autorität der Lehrerin betrifft und sie damit zu einer Antwort herausfordert: Sie vermag es als Expertin zu beurteilen, was von der Schülerin getan werden kann bzw. muss, um dieses Ziel erreichen zu können.

Im Anschluss an die Anliegenformulierung sowie die Rückfrage an die Schülerin, ob diese sich die Belegung eines Erweiterungskurses zutraut (Z. 024), wendet sich die Lehrerin an die Eltern: Sie bittet diese, den Wunsch der Schülerin zu kommentieren (Z. 028). Die Mutter gibt zu verstehen, dass die Tochter das Ziel erreichen „muss“ (Z. 032), und auch der Vater verweist auf die ambitionierten Ziele der Schülerin, die „Abi“ (Z. 043) machen und daher „UNbedingt“ (Z. 048) die Aufnahme in die beschriebenen Kurse erreichen möchte. Vergleichbar mit dem sprachlichen Handeln der Schülerin formulieren die Eltern ebenfalls zukünftige Ziele, statt in expliziter Form eine Beratung zu erfragen. Sie präsentieren sich damit als schulorientierte Eltern, die sich über einen etwaigen zukünftigen Schulerfolg ihrer Tochter „sehr FREUen“ (Z. 051); Wissensdefizite in Bezug auf die Frage, wie ein derartiges Vorhaben in die Tat umgesetzt werden kann, müssen im Rahmen dieses Verfahrens gar nicht erst zum Thema gemacht werden. Auffällig ist nun die Reaktion der Lehrerin: Mittels der Äußerung „welch EHRgeiz“ (Z. 053) und der anschließenden, in einer „smile voice“ (Selting et al. 2009: 367) realisierten Bewertung „SCHÖN;“ (Z. 054) hebt sie das von der Schülerin und den Eltern in Ko-Konstruktion vorgebrachte Ziel als lobenswert hervor und würdigt damit die Bestrebungen der Familie; im Anschluss beginnt sie mit der Anliegensbearbeitung.

Während in den bisherigen Ausführungen ausgewählte sprachliche Mittel und Verfahren rekonstruiert wurden, auf die Eltern (und SchülerInnen) zur Initiierung von *Beraten* zurückgreifen, geht es im Folgenden um die Perspektive der Lehrkräfte: Im Mittelpunkt steht hierbei die Beantwortung der Frage, wie Lehr-

kräfte „unsolicited advice“ (Limberg/Locher 2012) initiieren, also Beratungshandeln, das von den Eltern und/oder SchülerInnen nicht auf die beschriebene Art und Weise unmittelbar eingefordert wurde.

7.1.2 Selbstinitiierung durch Lehrkräfte

Wie bereits in den obigen Ausführungen angedeutet wurde, zeigen sich in den Daten zahlreiche Fälle, in denen Lehrkräfte Beratungshandeln durchführen, ohne dass von Eltern oder SchülerInnen ein diesbezüglicher Wunsch artikuliert wurde. Datum 12, das den Beginn eines Elternsprechtagsgesprächs darstellt, repräsentiert ein solches Beispiel:

Datum 12 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 17) L'in, M, V, S'in)

001 L'in ((blättert in ihren Unterlagen))
 002 so::: Ina;
 003 (2.5)
 004 du hast so:: in mathemaTIK?
 005 in der mündlichen mItarbeit so die stunden
 zwischen drei und FÜNF?
 006 (--)
 007 also eine DREI war dabei-
 008 eine FÜNF-
 009 und sonst so (.) VIEren,
 010 S'in <<p> (o)KAY?>
 011 L'in °hh das HEISST dass du:: (.) bisschen mehr m
 mAchen müsstest?
 012 S'in hm_hm?
 013 L'in °h ihr mädchen seid insgesAMT alle sehr stIll,
 014 (-)
 015 S'in [ja,]
 016 L'in [und] ihr MÜSST da-
 017 (--)
 018 °hh WEISS ich nich;
 019 vielleicht macht ihr son CONtest,
 020 WER zeigt in der stunde am meisten Auf oder so;
 021 wenn euch [das <<lachend> irgendwie]
 022 S'in [((lacht sehr leise))]
 L'in motiVIERT;=

023 =müss vielleicht (.) könnt ihr euch SOWas
 überlegen;
 024 oder- °hh
 025 ich hab FRÜher mal-
 026 ich war auch mal i[?] in irgendwe[?] in ein zwei
 fächern mündlich SCHLECHT==
 027 =da hab ich mir immer so_ne STRICHliste
 gemacht;
 028 und hab mir immer VORgenommen==
 029 =mindestens DREImal die stunde im unterricht
 AUFzuzeigen;
 030 (1.0)
 031 °h[h oder so;]

Zunächst liefert die Lehrerin den GesprächsteilnehmerInnen einen Überblick über die mündlichen Noten der Schülerin im Unterrichtsfach Mathematik: Sie informiert die Anwesenden darüber, dass das Notenspektrum der Schülerin von „drei“ bis „FÜNF“ reicht (Z. 005), jedoch überwiegend im Viererbereich anzusiedeln ist (Z. 009). Vor dem Hintergrund der Fragestellung dieses Abschnitts erscheint das Handeln der Lehrerin im Anschluss an diese Leistungsbeurteilung ab Zeile 011 von besonderer Relevanz. Mittels „das HEISST...“ (Z. 011) knüpft sie in syntaktischer und pragmatischer Hinsicht eng an ihre vorherigen Ausführungen an und projiziert eine noch zu bestimmende Konsequenz, die sich aus dem Gesagten ihres Erachtens unmittelbar ergibt: „das HEISST dass du: (.) bisschen mehr m mAchen müsstest?“ (Z. 011). Durch die Anzeige von Handlungsbedarf verdeutlicht die Lehrerin ihre Einstufung der diskutierten Leistungsentwicklung der Schülerin als problematisch. Diese Einstufung zugrunde legend geht die Lehrerin ab Zeile 016, nach ihrer als indirekte Bewertung fungierenden Beobachtungsbeschreibung des Mädchenkollektivs („ihr mädchen seid insgeSAMT alle sehr still,“; Z. 013), dazu über, Handlungsempfehlungen zur Lösung des Problems zu präsentieren; sie realisiert damit ihr Beratungshandeln, das weder von der Schülerin noch von den anwesenden Eltern eingefordert wurde: So nennt sie als Optionen, einen Melde„CONtest“ (Z. 019) unter den SchülerInnen zu veranstalten oder aber eine „STRICHliste“ (Z. 027) anzufertigen, mittels derer sich die defizitäre mündliche Mitarbeit möglicherweise verbessern lässt.

Das obige Beispiel zeigt, dass selbstinitiiertes *Beraten* einer Legitimierung bedarf: Statt der Schülerin in unvermittelter Form anzuzeigen, mittels welcher Strategien die mündliche Mitarbeit möglicherweise verbessert werden kann, ist die Lehrerin zunächst darauf bedacht, den anwesenden Beteiligten das Problem

als solches erkennbar zu machen und anzuzeigen, dass konkreter Handlungsbedarf besteht. Dieses mit Blick auf das Korpus gängige Muster zur Selbstinitiierung von *Beraten* zeigt sich auch in Datum 1, das zu Beginn des Kapitels vorgestellt wurde. Die Beteiligten unterhalten sich über die Noten der Schülerin im Deutschen.

Datum 1 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 42) L'in, M)

001 L'in die Arbeit war leider ne VIER,
 002 und als ZWischennote,
 003 aufgrund der schlechten MÜNDlichen mitarbeit-
 004 war_s ne vier MINus.
 005 M hm_hm,
 006 (1.0)
 007 L'in was ich cornelia RA:ten könnte,=
 008 =WÄre,
 009 das hab ich mit ANderen::-
 010 auch MÄ:dels aus der klasse schon gemacht,
 011 so_ne art MELdevertrag.

In den Zeilen 001–004 informiert die Lehrerin die Mutter über das Notenbild der Schülerin: Nachdem sie die „VIER“ (Z. 001) in der Klassenarbeit erwähnt hat, thematisiert sie die „schlechte[] MÜNDliche[] mitarbeit-“ (Z. 003), die – laut Angaben der Lehrerin – letztlich ursächlich für das Zustandekommen der Zwischennote „vier MINus“ (Z. 004) ist. Einem Fortsetzungssignal der Mutter in Zeile 005 sowie einer sich anschließenden, einsekündigen Pause (Z. 006) folgt schließlich die Realisierung des *Beratens* durch die Lehrerin: Im Rahmen einer Pseudocleftkonstruktion „was ich cornelia RA:ten könnte,= WÄre, [...]“ (Z. 007–008) nennt sie Handlungsoptionen zur Bearbeitung dieses problematischen Zustands, genau genommen verweist sie auf die Möglichkeit des Abschlusses eines „Meldevertrag[s]“ (Z. 011). Ein Meldevertrag, wie er von der Lehrerin praktiziert wird, bildet ein informelles Abkommen zwischen Lehrkraft und SchülerInnen, in dem Letztere sich dazu bereit erklären, in bestimmten Unterrichtsstunden eine bestimmte Menge an Stiften auf dem Tisch zu platzieren, die nach erfolgter Wortmeldung zurück in das Etui gelegt werden dürfen. Die SchülerInnen werden durch die Präsenz der Stifte daran erinnert, dass sie eine gewisse Anzahl an Wortbeiträgen in einer Unterrichtsstunde zu leisten haben.

Datum 1 und 12 repräsentieren im Hinblick auf das vorliegende Korpus die klassischen Fälle selbstinitiierten *Beratens* durch Lehrkräfte. Diese verfahren hierbei typischerweise nach dem bereits beschriebenen Muster: Dem Aufriss des

problematischen Sachverhalts folgt die Nennung von Handlungsempfehlungen, die einen Beitrag zur Lösung des beschriebenen Problems leisten sollen. Indem Lehrkräfte Eltern und SchülerInnen auch in Eigeninitiative Handlungsempfehlungen geben, werden sie ihrem institutionellen, von der Allgemeinen Dienstordnung (2010: § 4, Abs. 1) festgeschriebenen Auftrag gerecht, „in eigener Verantwortung und pädagogischer Freiheit die Schüler und Schülerinnen [...] zu beraten und zu beurteilen“. Lehrkräfte reagieren somit nicht nur auf Anliegen der Eltern oder SchülerInnen, sondern demonstrieren ihre eigene diagnostische Kompetenz: Sie erkennen tatsächliche oder potentielle Probleme, die den Bildungs- und Erziehungsauftrag am Schulkind gefährden können und die folglich einer Lösung zugeführt werden müssen. Sie präsentieren sich damit als „gute“ Lehrkräfte, die die Lernprozesse der ProtagonistInnen aktiv mitverfolgen und überwachen.²⁴⁰

7.2 Durchführung von *Beraten*

Nachdem in Kapitel 7.1 aufgezeigt worden ist, wie *Beraten* von den Interagierenden initiiert wird, steht im Folgenden nun die Durchführung der Aktivität selbst im Zentrum. So gilt es, diejenigen sprachlichen Mittel hinsichtlich ihrer formalen und funktionalen Eigenschaften zu analysieren, die von den Lehrkräften zu eben diesem Zweck verwendet werden.

Ein Blick in einschlägige Publikationen zu *Beraten* verdeutlicht, dass dieses meist als eine Aktivität konzeptualisiert wird, deren Durchführung gesichtsbedrohendes Potential für die RezipientInnen aufweist. So konstatiert Locher (2006: 192) etwa, dass „[g]iving advice [...] is potentially very face-threatening in Western cultures“. Unter Rückgriff auf die „Face/Gesicht“-Konzepte Goffmans (1986) und Brown/Levinsons (1987) explizieren Goldsmith/MacGeorge (2000: 234) den Zusammenhang zwischen *Beraten* und Gesichtsbedrohung wie folgt: „By telling a hearer what to do, advice can threaten the hearer’s identity as a competent and autonomous social actor“. Sie gehen folglich davon aus, dass *Beraten* grundsätzlich sowohl für das „positive face“ als auch das „negative face“ der AdressatInnen bedrohlich ist:

²⁴⁰ Siehe hierzu den folgenden Passus in der Allgemeinen Dienstordnung (2010: § 9, Abs. 1): „Zu den Aufgaben der Lehrer und Lehrerinnen gehören auch die üblichen mit Unterricht und Erziehung zusammenhängenden Arbeiten. Sie überwachen z. B. die Teilnahme der Schüler und Schülerinnen am Unterricht, beaufsichtigen und korrigieren Schülerarbeiten, achten auf die Erledigung der Hausaufgaben [...].“

Brown/Levinson propose that advice is primarily threatening to negative face, by definition, advice tells the hearer to take some action. However we found, advice messages were generally more threatening to positive than to negative face. (Goldsmith/MacGeorge 2000: 249)

Das „negative face“ der AdressatInnen des *Beraten*s ist insofern einer Bedrohung ausgesetzt, als im Rahmen von Handlungsempfehlungen in deren private Territorien eingegriffen wird und somit deren „freedom of imposition“ (Brown/Levinson 1987: 62) nicht gewährleistet ist. Das „positive face“ ist bedroht, da die Durchführung von *Beraten* implizieren kann, „that the other would not act wisely on his or her own“ (Goldsmith/MacGeorge 2000: 236). Die Gesichtsbedrohung ist – wie Locher (2006: 113) konstatiert – durchaus auch dann gegeben, wenn das *Beraten* von den Ratsuchenden explizit eingefordert wurde: „This may even be the case when advice is solicited by the advice-seeker in the first place [...]“. *Beraten* erscheint damit als eine Asymmetrie herstellende Aktivität, im Rahmen deren Durchführung Wissensgefälle konstruiert und die Interagierenden als ExpertInnen und LaiInnen positioniert werden.²⁴¹ Hudsons (1990: 285) Folgerung ist somit nicht verwunderlich, dass Kontexte, in denen *Beraten* stattfindet, eine „frequent opportunity for injured egos“ darstellen.

Gerade im Hinblick auf Elternsprechtagsgespräche spielen „Face/Gesicht“-Aspekte im Kontext von *Beraten* eine essentielle Rolle: So konnte bereits in Kapitel 7.1.1 dargelegt werden, dass Eltern bei der Initiierung von *Beraten* etwa darauf bedacht sind, ihr zu lösendes „Problem“ herunterzustufen oder zu ent-individualisieren, um beispielsweise nicht als „inkompetent“ zu erscheinen. Mit Blick auf die Lehrkräfte, als beratende Partei, stellt sich folglich die Frage, wie diese der kommunikativen Aufgabe gerecht werden, einerseits möglichst adäquat zu beraten, d. h. gezielt Lösungsansätze für das Problem in verständlicher Form und auf motivierende Art und Weise übermitteln zu können, andererseits jedoch die dadurch entstehende Gesichtsbedrohung für Eltern und SchülerInnen in Grenzen zu halten.²⁴² Dieser Fragestellung wird sich in den folgenden Ausführungen in detaillierter Form angenommen.

²⁴¹ Ausführlicher zur ExpertInnen-LaiInnen-Kommunikation und zu Wissensasymmetrien siehe die Ausführungen in Kapitel 5.1.3.

²⁴² Hierzu DeCapua/Dunham (2012: 87): „Important in relational work in advice is limiting the face-threatening potential of the message, which can be achieved by using a variety of mitigation strategies. Advice-givers frequently mitigate their advice to minimize the illocutionary force of their message, reduce possible threat to receivers' face [...]“. Siehe auch Angouri (2012: 121): „Providing advice can be a difficult task as the advisor needs to take into consideration the face needs of their interlocutor [...]“.

In einem ersten Schritt liegt der Fokus der Analyse zunächst auf der Beschreibung unterschiedlicher syntaktischer Äußerungsformate, von denen die LehrerInnen in den vorliegenden Daten Gebrauch machen. Im Anschluss daran geht es um eine Darstellung ausgewählter lexiko-semantischer und interaktiver Verfahren, die sich im Rahmen der Analyse und vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen als charakteristisch für die Realisierung von *Beraten* in der Gattung „Elternsprechtagesgespräch“ herausgestellt haben. Die Trennung zwischen syntaktischen, lexiko-semantischen und interaktiven Verfahren versteht sich dabei als eine rein analytisch bedingte.

7.2.1 Syntaktische Äußerungsformate

Zur Durchführung von *Beraten* greifen Lehrkräfte auf unterschiedliche syntaktische Äußerungsformate zurück. So finden sich in den Daten Imperativsätze, Aussagesätze, Fragesätze oder auch sonstige Formate, wie etwa deontische Infinitive, die allesamt dem Zweck dienen, Eltern und/oder SchülerInnen Lösungsansätze für diverse, die Kernthemen betreffende Probleme zu liefern.²⁴³ Im Folgenden gilt es, die einzelnen Äußerungsformate einer genaueren sprachwissenschaftlichen Analyse zu unterziehen.

7.2.1.1 Imperativsätze

Imperative bilden im Deutschen ein gängiges sprachliches Mittel zur Realisierung von beratenden Aktivitäten, wie die folgenden, fingierten Beispiele verdeutlichen:

A: Wie kann man dieses Programm denn auf dem PC installieren?

B: Frag doch mal Max, der kennt sich damit sicher aus!

A: Unfassbar, ich hab bestimmt zehn Kilo zugenommen seit Weihnachten.

B: Dann lass die Schokolade und Gummibärchen weg und iss Reiswaffeln!

²⁴³ Die Analysen der Daten zeigen, dass es hinsichtlich der von Lehrkräften verwendeten sprachlichen Mittel keine Unterschiede gibt, ob es sich um „fremdinitiiertes“ oder „selbstinitiiertes“ *Beraten* handelt. In beiden Fällen verwenden Lehrkräfte die gleichen sprachlichen Mittel bzw. führen ähnliche sprachlich-kommunikative Verfahren durch. Daher wird im Folgenden nicht zwischen selbst- und fremdinitiiertem *Beraten* unterschieden.

Der Imperativ wird in Grammatiken und Handbüchern als „Befehlsform“ (Hentschel/Weydt 2012: 110) bzw. „Aufforderungsform“ (Zifonun/Strecker/Hoffmann 1997: 1728) beschrieben, die „der unmittelbaren Lenkung eines oder mehrerer präsenter Adressaten dient“ (Zifonun/Strecker/Hoffmann 1997: 1724). Schon die verwendeten Begriffe „Aufforderung“, „Befehl“ oder „unmittelbare Lenkung“ implizieren, dass Imperative gemeinhin Formate darstellen, die ein vergleichsweise hohes gesichtsbedrohendes Potential aufweisen. So werden die jeweiligen AdressatInnen in relativ direkter Form mit etwaigen Handlungen, die von ihnen durchgeführt werden sollen, konfrontiert, was wiederum ein unmittelbares Eindringen in deren Handlungsspielraum bedeutet.

Mit Blick auf Elternsprechtagsgespräche verwundert es somit nicht, dass sich in den Daten nur wenige Beispiele finden, in denen Lehrkräfte zur Durchführung von *Beraten* auf Imperativkonstruktionen zurückgreifen.²⁴⁴ Auffällig ist zudem, dass diese Imperativkonstruktionen meist mit verschiedenen „Mitigationselementen“²⁴⁵ versehen sind, die aus Sicht der Lehrenden die Funktion haben, „to downtone the impression that they might be imposing their view on the advice-seeker“ (Limberg/Locher 2010: 6).²⁴⁶ Gemäß Goffman (1986: 22–23) handelt es sich hierbei um „protektive Manöver“; sie dienen dem Zweck, die durch die Ausführung der Handlung entstehende Gesichtsbedrohung für das Gegenüber in Grenzen zu halten bzw. abzumildern (vgl. Goffman 1986: 21–24).²⁴⁷ In den vorliegenden beiden Beispielen realisiert die jeweilige Lehrkraft ihr an die SchülerInnen adressiertes *Beraten* in Form von Imperativkonstruktionen:

244 Verschiedene weitere Studien zu *Beraten* liefern vergleichbare Ergebnisse im Hinblick auf das geringe Vorkommen von Imperativen. Locher (2006: 52) etwa konstatiert in ihrer Arbeit zur Online-Beratung in einem amerikanischen Internetforum zu Gesundheitsthemen: „Face-saving relational work (work in which the advisor somehow tries to account for the fact that he or she is committing a face-threatening act by counseling the advisee) may explain why the imperative, as the prototypical grammatical form for directive advice (Hudson 1990: 285), is not the only sentence type which is used.“

245 Den Begriff „Mitigationselemente“ verwende ich in Anlehnung an Günthner (1999a: 237). In der Forschungsliteratur wird für die Beschreibung ähnlicher Phänomene zudem der Begriff „hedges“ benutzt, wie er von Lakoff (1973) eingeführt und später von verschiedenen Seiten auf eine ganze Reihe unterschiedlicher Phänomene ausgeweitet wurde. Zum Zusammenhang von „hedging opinions“ und Höflichkeit siehe auch Brown/Levinson (1987: 116–117).

246 Eine ähnliche Beobachtung macht Willmann (1998: 96) in seiner Untersuchung zu telefonischen Beratungsgesprächen: „Selten taucht der ‚nackte‘ und damit sehr verbindliche Imperativ auf. Öfters schwächen die Berater den Verbindlichkeitsanspruch der Empfehlung durch einleitende oder ankündigende Elemente ab.“

247 Zu „protektiven Manövern“ bei Goffman (1986) siehe ausführlich Kapitel 6.1.

Datum 13 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 65) L'in, V, S'in)

001 L'in und_äh:: (---) SPORT,
 002 (---)
 003 S'in (T)JA; ((lacht leise))
 004 L'in **geh n bisschen LAufen oder so;**
 005 (1.0)
 006 V ja dat macht [die()]=
 007 L'in [werf] [WIRF ma n bAll in]
 008 V [=dat MACHT die so auch.]
 L'in **sport;**
 009 (---)
 010 S'in JA;

Datum 14 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 121) L'in, M, S'in)

001 L'in wenn da ne ANTWort zu schreiben is;
 002 S'in h[m,]
 003 L'in [ver]SUCH mal,
 004 (-)
 005 **nich nur ein WORT zu schreiben,**
 006 **sondern nen ganzen SATZ.**
 007 JA?
 008 S'in hm,
 009 L'in **verSUCH das;**
 010 das muss man Üben,
 011 das is auch Echt SCHWER?

In Datum 13 diskutieren die GesprächsteilnehmerInnen u. a. über die schlechte Leistung der Schülerin im Unterrichtsfach Sport, die die Note vier zur Konsequenz haben wird, sofern sich am Status quo nichts ändert. Die Lehrerin hält die Schülerin im Rahmen der Produktion einer Imperativkonstruktion dazu an, „n bisschen LAufen“ (Z. 004) zu gehen bzw. im Unterricht selbst „ma n bAll“ (Z. 007) zu werfen, womit sie auf die zu Beginn des Gesprächs realisierte Einschätzung des Vaters anspielt, dass die Tochter „stinkend faul“ ist. In beiden Imperativkonstruktionen finden sich Mitigationselemente: Mittels der Verwendung von „n bisschen LAufen“ (im Vergleich zu „LAufen“) wird die Handlung selbst als eine solche konzeptualisiert, die ein nicht allzu großes Eindringen in den Handlungsspielraum der Schülerin darstellt: So vermag Letztere selbst zu entscheiden, wie genau „ein bisschen“ zu interpretieren ist (öfter laufen, länger laufen etc.). Durch die Verwendung der Modalpartikel „mal“ im zweiten Beispiel aus

Datum 13 („werf WIRF ma n Ball“) wird der auf die Adressatin ausgeübte Druck zur Handlungsausführung abgemildert, da u. a. der Zeitpunkt der Durchführung nicht näher präzisiert wird (vgl. Thurmair 1989: 185).²⁴⁸ Hinzu kommt, dass die Formulierung „einen Ball werfen“ vergleichsweise vage ist, die Schülerin selbst zu bestimmen hat, was darunter genau zu fassen ist. Ähnliches gilt für Datum 14: Die Lehrerin berät die Schülerin, wie diese ihre Ausdrucksfähigkeit verbessern kann. Zu diesem Zweck verwendet sie in Zeile 003 eine Imperativkonstruktion, die nicht nur die Modalpartikel „mal“ mit der eben beschriebenen Mitigationsfunktion enthält, sondern zudem das Verb „versuchen“: „verSUCH mal, nich nur ein WORT zu schreiben- sondern nen ganzen SATZ.“ (Z. 003–006). Diese Äußerung wiederholt die Lehrerin in verkürzter Form noch einmal in Zeile 009: „verSUCH das;“. In diesem Fall ist es – neben der Modalpartikel „mal“ – das Verb „versuchen“ selbst, das abschwächenden Charakter hat: Statt „tu x“ (*Schreib nicht nur ein Wort, sondern einen ganzen Satz!*), spricht die Lehrerin in diesem Fall von „versuch x“ und räumt der Schülerin damit einen gewissen Spielraum im Hinblick auf das Gelingen der anvisierten Handlung ein, was wiederum den Druck auf die Rezipientin vermindert.²⁴⁹

Unter den ohnehin nur wenigen vorliegenden Beispielen, in denen Lehrkräfte zur Durchführung der untersuchten Aktivität auf Imperativkonstruktionen zurückgreifen, finden sich überwiegend solche, die an die SchülerInnen adressiert sind. LehrerInnen versuchen es mit Blick auf das Korpus ganz offensichtlich zu vermeiden, Eltern auf eine derart direkte Art und Weise mit Lösungsansätzen für diverse, deren Sohn bzw. Tochter betreffende Probleme zu konfrontieren. Eine Erklärung hierfür könnte eben in dem beschriebenen, verhältnismäßig großen gesichtsbedrohenden Potential zu sehen sein, das mit der Wahl dieses spezifischen syntaktischen Äußerungsformats einhergeht. Eine dermaßen offene Einmischung in fremdes Territorium, also in elterliche Bildungs- und Erziehungspraktiken, kann so umgangen werden. Diejenigen Fälle im Korpus, in denen das an Eltern gerichtete *Beraten* in Form einer Imperativkonstruktion realisiert wird, weisen eine Besonderheit auf: So handelt es sich hierbei fast ausschließlich um solche Gespräche, in denen die anwesenden Eltern(teile) Nichtmuttersprachle-

²⁴⁸ Zum Mitigationspotential der Modalpartikel „mal“ siehe die Ausführungen in Kapitel 7.2.2.2.

²⁴⁹ Auch Locher (2006: 128) verweist auf die Abschwächungsfunktion von „try“ in Imperativen: „Even the category of advisory and referral sentences realized by imperatives may contain mitigation. The most frequent verb is *try* [...], which can be argued to constitute a hedge.“

rInnen sind und meist mehr oder weniger stark ausgeprägte Sprach- und Verständnisprobleme aufweisen. Eines dieser Beispiele, in denen eine Lehrerin mit einer NichtmuttersprachlerIn kommuniziert, findet sich in Datum 15. Man unterhält sich über die Probleme der Schülerin im Unterrichtsfach Deutsch.²⁵⁰

Datum 15 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 113) L'in, M)

001 L'in also IHnen wollt ich g !GANZ! ganz wichtig
sagen;

002 **lassen sie natascha IMmer (.) LAUT (.)**
VORlesen.

003 M hm_[hm,]

004 L'in [JE]den tag,

005 M JA;

006 ich WEISS.

007 (--)

008 L'in [m:-]

009 M [ZEHN] minuten;=ne?

010 eGAL [wo-]

011 L'in [geNAU.]

012 egal WA [S;]

013 M [w]as;

014 L'in **und FRAGEN sie;**

015 **【!FRA!】gen sie WAS sie gelesen hat.**

016 M [ja;]

017 ja;

018 L'in damit sie einfach NOCH (.) MEHR (.) ÜBT,

019 °hh und wenn sie nur STILL liest,

020 M hm_hm,

021 L'in °h äh? (-) ma? weiß man ja SELBST;=
=dann überLIEST man sachen-
023 oder (.) man liest nich geNAU,
024 wenn sie aber Ihnen VORliest;=
025 oder ihrem BRUder oder ihrem mAnn-
026 M ja;

250 Das gesamte (hier nicht in Gänze abgedruckte) Gespräch zeigt, dass die Mutter über Sprach- und Verständnisprobleme verfügt. Probleme bei der Produktion grammatikalisch korrekter deutscher Satzstrukturen etwa zeigen sich in diesem Ausschnitt deutlich ab Zeile 034–038, wo die Mutter dazu übergeht, auch umfangreichere Äußerungen zu realisieren.

027 L'in dass sie dA einfach ganz geNAU lesen muss.
 028 (-)
 029 dass sie DA:-
 030 **nehmen sie sich ein [BUCH]-**
 031 M [hm,]
 032 L'in ein SCHÖnes buch was natascha sich AUssucht-
 033 M ja;
 034 wo ich hab dass die dEnken dass sie genau von
 kommunION;
 035 dass die fragen WELsche: kinder willst du
 lesen.
 036 (-)
 037 L'in j[a:,]
 038 M [und] meine natascha nichts zu MELden.

Mit Blick auf das Transkript zeigt sich zunächst, dass *Beraten* – wie in Datum 13 und 14 veranschaulicht – nicht nur in relativ kurzen Sequenzen, sondern auch in Form von „big packages“ (Sacks 1992: 354) realisiert wird.²⁵¹ So erstreckt sich das Beratungshandeln hier gleich über mehrere Turnkonstruktionseinheiten. Im Rahmen dieser komplexen Beratungssequenz finden sich gleich mehrere Imperativkonstruktionen, in denen die Lehrerin der Mutter Wege aufzeigt, wie die sprachlichen Probleme der Schülerin bearbeitet werden können:

lassen sie natascha IMmer (.) LAUT (.) VORlesen. (Z. 002)
 und FRAGEN sie; (Z. 014)
 !FRA!gen sie WAS sie gelesen hat. (Z. 015)
 nehmen sie sich ein BUCH- (Z. 030)

Der Inhalt dieser Äußerungen wird der Mutter in relativ direkter Form vermittelt. Derart direkte Formen der Realisierung von *Beraten* im Rahmen von Imperativkonstruktionen finden sich in den Daten – wie angedeutet – auffälligerweise primär in solchen Gesprächen, in denen Lehrkräfte mit Eltern oder SchülerInnen kommunizieren, die NichtmuttersprachlerInnen sind. Da insgesamt nur wenige Beispiele vorliegen, lassen sich nur schwerlich abgesicherte Erklärungen für diesen Umstand finden. Eine mögliche Erklärung liegt jedoch auf der Hand: Um in

²⁵¹ Zu Merkmalen von „extensive advice“ vs. „advice in an aside“ in hochschulischen Sprechstundengesprächen siehe auch Limberg (2010: 241–262).

möglichst effizienter Form beraten zu können und dabei etwaigen Verständnisproblemen bei den NichtmuttersprachlerInnen vorzubeugen, kann es aus Sicht der Lehrenden sinnvoll sein, den Inhalt des Gesagten in deutlicher und unmissverständlicher Form zu überbringen und klarzumachen, worin genau sich das präferierte zukünftige Handeln manifestiert. Sie tragen damit dem Prinzip des „Rezipientendesigns“ Rechnung:

Jeder der Interaktionsteilnehmer berücksichtigt auf subtile Weise, was für ihn – vermittelt über Wahrnehmungen, Annahmen, Unterstellungen, Interpretationen, Analysen Schlußfolgerungen oder Wissen – spezifische Merkmale seiner Interaktionspartner oder seines Handlungskontextes sind. (Bergmann 1988a: 39)²⁵²

In ihrer Untersuchung *Pro und Kontra in der Fremdsprache. Pragmatische Defizite in interkulturellen Argumentationen* gelangt Kotthoff (1989: 298–299) zu ganz ähnlichen Schlüssen im Hinblick auf etwaige Gründe für ein derartiges Sprachverhalten von MuttersprachlerInnen gegenüber NichtmuttersprachlerInnen:

Die Akkomodation der Sprechstile dient der Erhöhung der kommunikativen Effizienz (Beebe/Giles 1984). Es mag eine Rolle spielen, daß der nativ-nichtnative Diskurs als vage genug erlebt wird. Man möchte vermutlich die Vagheit nicht weiter erhöhen, sondern sich im Gegenteil eher um Klarheit bemühen. Wir haben es mit einer besonderen Form von rezipientenspezifischem Zuschnitt zu tun. Rezipienten, die, wie wir gesehen haben, oft nicht lokal kohärent antworten, erwecken den Eindruck von Verständnisproblemen. Sobald der Eindruck da ist, daß die Gesprächspartnerin/der Gesprächspartner Verstehensprobleme hat, ist es funktional, ihr/ihm gegenüber eine Kommunikationsstrategie der Transparenzerhöhung anzuwenden.

Für die These, dass es den Lehrkräften in erster Linie um Nachdrücklichkeit und Klarheit bei der Inhaltsvermittlung geht, sprechen weitere sprachliche Auffälligkeiten: Bezogen auf Datum 15 zeigt sich beispielsweise in Zeile 001, dass die Lehrerin ihre folgenden Ausführungen metakommunikativ als „!GANZ! ganz wichtig“²⁵³ rahmt, somit eine Projektion aufbaut und die Aufmerksamkeit ihrer Rezipientin auf den bedeutsamen, noch ausstehenden Sachverhalt lenkt.²⁵⁴ Des Weiteren sind verschiedene Äußerungen durch „dichte Akzentuierungen“ (Uhmann 1992) charakterisiert (z. B. in Z. 002 und 018), die das Gesagte auch prosodisch

252 Zum Konzept des „Rezipientendesigns“ in der Konversationsanalyse siehe Sacks/Schegloff/Jefferson (1974: 727).

253 Zu Rahmungen mit dem evaluativen Ausdruck „ganz wichtig“ siehe die Ausführungen in Kapitel 7.2.2.7.

254 Zu vergleichbaren Formen der Projektion sprachlicher Handlungen siehe auch Goodwin (1996: 384–389).

als zentral hervorheben. In Fällen wie diesen scheinen „Face/Gesicht“-Aspekte eine eher untergeordnete Rolle zu spielen, und es geht primär darum, den Eltern in möglichst klarer Form Hilfen für die Probleme ihrer Kinder anzubieten.

Während Imperativkonstruktionen in den Daten nur vereinzelt auftauchen, finden sich zahlreiche Fälle, in denen Lehrkräfte das *Beraten* in Form von Aussagesätzen realisieren.

7.2.1.2 Aussagesätze

Den Großteil der von Lehrkräften zur Realisierung von *Beraten* verwendeten syntaktischen Äußerungsformate bilden Aussagesätze. Im Vergleich zu den vorliegenden Imperativkonstruktionen, die – trotz des Vorhandenseins verschiedener Mitigationselemente – einen vergleichsweise hohen Handlungsdruck auf die RezipientInnen ausüben, lassen sich diese in der Vielzahl der Fälle als weitaus weniger direkt charakterisieren, d. h. die RezipientInnen werden nicht unmittelbar zum Handeln aufgefordert, sondern ihnen werden vielmehr Optionen hinsichtlich zukünftiger Handlungen genannt. Die Gesichtsbedrohung wird damit deutlich abgemildert. Zwar finden sich auch hier Ausnahmen, also Aussagesätze, die von ihrem Inhalt her mit Imperativkonstruktionen vergleichbar sind (z. B. „Du musst X“-Konstruktionen), also deutlich auffordernden Charakter haben, doch unterliegt deren Produktion – wie gezeigt wird – ebenso gesonderten Rahmenbedingungen bzw. bestimmten Gesprächskonstellationen. Da die Aussagesätze, mittels derer das *Beraten* vollzogen wird, sehr unterschiedliche Konstruktionen umfassen können, beschränkt sich die folgende Auswahl auf typische Fälle.

„Es gibt X“-Konstruktionen

Eine Ressource zur Durchführung der Aktivität *Beraten* bilden Konstruktionen des Typs „Es gibt X“. Im folgenden Transkriptausschnitt unterhalten sich Lehrerin und Mutter über die Probleme des Schülers bei der Rezeption und Wiedergabe von verschiedenen Texten, die sowohl der Lehrerin im Unterricht als auch der Mutter während der Anfertigung der Hausaufgaben aufgefallen sind.

Datum 16 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 132) L'in, M)

```
001 L'in JA:;=
002      =aber sie haben schon RECHT;
003      wenn das mit den HAUSAufgaben schon so lAnge
      is-
```

004 °h also es gibt ja auch so
konzentratiONSGeschichten:-
005 ähm:-
006 (--)
007 mit LÜK(.)kästen²⁵⁵ und [so weiter;]=ne?=
008 M [hm:,]
009 L'in =dass man DA vielleicht einfach ma °hh sacht-
010 ZEHN minuten;
011 (-)
012 mit mit EJeruhr oder so;
013 M h[m:,]
014 L'in [ma ZE]HN minuten konZentriert;

Nachdem die Lehrerin der Mutter in den Zeilen 002–003 zunächst zugestimmt hat, dass Handlungsbedarf besteht, realisiert sie im Anschluss daran in Zeile 004–007 im Rahmen einer „Es gibt X“-Konstruktion ihr Beratungshandeln: „°h also es gibt ja auch so konzentratiONSGeschichten:- ähm:- (--)
mit LÜK(.)kästen und so weiter;=ne?“. Schumacher et al. (2004: 404–405) nennen in ihrem Valenzwörterbuch deutscher Verben für „es gibt“ mit Akkusativergänzung u. a. die Bedeutung „jemand/etwas ist in der Realität [...] existent“. Diese Semantik ist auch im vorliegenden Beispiel aktiviert, und es zeigen sich deutliche Unterschiede im Vergleich zu der Verwendung von Imperativkonstruktionen: Statt die Mutter zur Durchführung einer bestimmten Handlung aufzufordern, weist die Lehrerin diese lediglich auf die Existenz von X, also von „konzentratiONSGeschichten“ bzw. „LÜK(.)kästen“ hin, womit inferiert wird, dass dieser Umstand für den vorliegenden Handlungskontext von zentraler Relevanz ist. Die präsentierte Handlungsempfehlung, auf derartige Mittel zurückzugreifen, lässt sich aus Sicht der Eltern nunmehr als *eine* denkbare Handlungsoption unter vielen begreifen. Auch wenn durch die Realisierung des *Beraten*s ein Wissensgefälle zwischen den Interagierenden hinsichtlich des Einsatzes geeigneter Lernmethoden konstruiert wird, werden die Eltern doch als diejenigen positioniert, die mit diesem vermittelten Wissen im Hinterkopf selbst zu entscheiden haben, ob ihnen ein derartiges Vorgehen zusagt.²⁵⁶ Man hat es hier folglich mit *Beraten* zu tun, dessen

255 Bei LÜK („Lernen - Üben - Kontrollieren“)-Kästen handelt es sich um ein für Kinder konstruiertes Lerninstrument mit eingebauter Selbstkontrolle.

256 Siehe hierzu auch Locher (2006: 193), die für ihre Daten ebenfalls konstatiert, dass „Interrogatives and declaratives [...] are less straightforward than imperatives in their directive force. They leave the opportunity open for the reader to interpret the utterances as options“.

gesichtsbedrohendes Potential als weitaus geringer einzustufen ist als das durch Imperativkonstruktionen vermittelte. Der Eingriff in den elterlichen Erziehungsbereich gestaltet sich somit als ein verhältnismäßig kleiner.

Inhaltlich kann es sich bei dem *Beraten* um ganz verschiedene, die Kernthemen betreffenden Aspekte handeln, sei es um Empfehlungen zur Verbesserung der Konzentration (siehe Datum 16) oder aber um solche, die die Lesefähigkeit (siehe Datum 17) oder die Meldeaktivität der SchülerInnen (siehe Datum 18) anbelangen:

Datum 17 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 70) L'in 1, L'in 2, M, S'in)

001 L'in 1 **es gibt mittlerweile WIRKlich;=**
 002 **=es gibt SO schöne bücher.**
 003 **in der in der bi[blioTHEK.]**
 004 M [die (.) die-]
 005 L'in 1 [**für für mädchen] in deinem Alter.**
 006 M [JA: die hat AUch (so paar;)]
 007 (1.0)

Datum 18 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 49) L'in, M)

001 L'in **es gibt dieses system von: MELdevertrag,**
 002 (-)
 003 °h dass die kinder am ANfang der stunde-
 004 äh ne bestimmte anzahl von STIFTen aus ihrem
 etui rausnehmen==
 005 =und auf den TISCH legen,
 006 °h und am Ende [der stunde müssen-]
 007 M [((hustet))]
 008 L'in nach jeder mEldung kann dann einer WEG,
 009 müssen die stifte im etui sein.

„X V_{SEIN} gut“-Konstruktionen

Eine weitere Ressource zum Vollzug von *Beraten* stellen Konstruktionen der Form „X V_{SEIN} gut“ dar. In Datum 19 unterhalten sich die GesprächsteilnehmerInnen über die Probleme des Schülers im Unterrichtsfach Deutsch.

Datum 19 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 85) L'in, S, M)

001 L'in dass wir jetzt mal KÜcken,
 002 welche grammatikaLischen fehler kommen oft
 vor;=ne?
 003 so EIN (.) EIner (.) EInes (.) und sowas;=ne?
 004 [un:d] (.) DER und DES,
 005 S [ja;]
 006 L'in und dass wir °hhh DA vielleicht mal n bisschen
 üben;
 007 °h **ZWEI dinge sind gÜt,**
 008 **selber texte SCHREIben,**
 009 (1.0)
 010 **und ganz viele texte LEsen.**
 011 (--)

Im Anschluss an die Feststellung in Zeile 001/002, dass zunächst eruiert werden muss, welche spezifischen Grammatikfehler von den SchülerInnen oft produziert werden, nennt die Lehrerin einige Beispiele hierfür: Im Besonderen erwähnt sie die Flexion des bestimmten und unbestimmten Artikels und macht deutlich, dass diesbezüglich Handlungsbedarf besteht. In der Folge produziert sie eine „X V_{SEIN} gut“-Konstruktion (hier als Projektorkonstruktion²⁵⁷), die dem Zweck des *Beraters* dient: „ZWEI dinge sind gÜt, selber texte SCHREIben, (1.0) und ganz viele texte LEsen.“ (Z. 007–010). Wie schon bei den „Es gibt X“-Konstruktionen handelt es sich auch hier um eine entsprechend gesichtsschonende Variante der Realisierung von *Beraten*: So fordert die Lehrerin den Rezipienten nicht etwa dazu auf, einen bestimmten Weg zur Lösung des Problems einzuschlagen. Stattdessen formuliert sie lediglich eine positive Bewertung („gut“) eines spezifischen Sachverhalts X, d. h. im Speziellen von ausgewählten Lösungsstrategien („selber texte SCHREIben“, Z. 008; „ganz viele texte LEsen.“, Z. 010).²⁵⁸ Dem Gegenüber wird damit angezeigt, dass es sich bei dem positiv bewerteten Sachverhalt – aus Sicht der Lehrerin und damit der Expertin für Lernprozesse – um ein potentiell geeignetes Mittel handelt, um die erwähnte Problematik einer Lösung zuzuführen. Die

²⁵⁷ Mit Goodwin (1996) ließe sich argumentieren, dass es sich um ein sogenanntes „prospective indexical“ handelt: So ist für die RezipientInnen an dieser Stelle des Gesprächs noch nicht klar, worin sich die von der Lehrerin erwähnten „ZWEI dinge“ genau manifestieren, und es bedarf im weiteren Gesprächsverlauf einer Aufklärung dieses Sachverhalts.

²⁵⁸ Zu Infinitivkonstruktionen, wie sie in den vorliegenden Beispielen an verschiedenen Stellen realisiert werden, siehe ausführlich Kapitel 7.2.1.4.

durch die Lehrerin vermittelte Lösungsstrategie hat aus Sicht der RezipientInnen somit auch optionalen Charakter; die Entscheidung hinsichtlich einer etwaigen Durchführung wird damit in die Hände der Letzteren gelegt.

Auch in Bezug auf die „X V_{SEIN} gut“-Konstruktionen zeigt sich, dass sich das *Beraten* auf unterschiedliche Aspekte beziehen kann, die in Verbindung mit den Kernthemen stehen:

Datum 20 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 83) L'in, S, M)

001 L'in also-
 002 **bücher lesen ist sicherlich GUT,**
 003 dieses SPREchen üben,=ne?
 004 das hast [du jetzt mit dem theAterstück äh]
 005 S&M [()]
 L'in gemacht,
 006 sowas wäre AUCH ganz gut,=
 007 =wenn du_s WEIter[machen würdest;=ne?]

Datum 21 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 121) L'in, S'in, M)

001 L'in **melden ist GUT?** hh°
 002 (-)
 003 und ICH-
 004 (-)
 005 M und WENN_e wat falsches sagst;
 006 [is] OCH net schlimm.

„Ich würde (zu) X sagen/raten“-Konstruktionen

Konstruktionen der Form „Ich würde (zu) X sagen/raten“ finden im Korpus ebenfalls Verwendung. Ihr mit Blick auf die kommunikativen Funktionen entscheidendes sprachliches Merkmal ist der Modus, in dem diese erscheinen: der Konjunktiv. Datum 22, 23 und 24 liefern Beispiele für die beschriebenen Strukturen.

Datum 22 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 13) L'in, M, V, S)

001 L'in **ich würde AN-**
 002 **für die NACHhilfe würde ich äh sagen-**
 003 **so: das distribuTIVgesetz sollte er noch mal äh**
rEchnen;
 004 M j[a:,]

005 L`in [so] KLAMMern auf [lösen] und sowas;=ne?
 006 M [ja;]

Datum 23 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 63) L, M)

001 L **also ich WÜRde raten-**
 002 **wenn er denn weiter WILL;**
 003 **in richtung Oberstufe;**
 004 **DA[SS] er-**
 005 M [ja;]
 006 L °hh nach MÖglichkeit den: e kurs dann in der
zehn noch nImmt;
 007 weil-
 008 (-)
 009 <<p> der stoff wird ja nicht EINFacher in der
 elf(ten);=ne?>

Datum 24 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 38) L`in, M)

001 L`in das wär aber jetzt mein (.) mein priVATER
 eindruck;
 002 **grundsÄTZlich würde ich tatsächlich immer noch**
jedem kind dazu raten,
 003 **laTEIN [zu machen.]**
 004 M [JA ich-]
 005 hm_hm,
 006 L`in einfach fürs gramMATische (.) [schu]len,
 007 M [geNAU;]

In allen drei Fällen greift die Lehrkraft zur Durchführung ihres Beratungshandelns auf Konjunktivformen zurück: „ich würde [...] sagen- so: das distribuTIV-gesetz sollte er noch mal äh rEchnen;“ (Datum 22), „ich WÜRde raten- [...] DASS er- [...] den: e kurs dann in der zehn noch nImmt;“ (Datum 23), „grundsÄTZlich würde ich [...] raten, laTEIN zu machen.“ (Datum 24). Da eine Verwendung der jeweiligen Indikativformen (*Ich rate dazu, die Handlung X durchzuführen.*) im gegebenen Kontext durchaus möglich erscheint, stellt sich folglich die Frage, weshalb Lehrkräfte bisweilen auf den Konjunktiv zurückgreifen, welche kommunikativen Funktionen sich mit der Wahl dieses Modus verbinden. Weinrich (2007: 240) etwa konstatiert, dass

die Formen des Konjunktivs für ihre Prädikationen eine unfeste Geltung haben. Durch sie erfährt der Hörer, daß er sich in seiner Einstellung nicht ohne weiteres auf die Geltung der betreffenden Prädikationen verlassen kann.

Wenn LehrerInnen also auf Formen wie „Ich würde X sagen“ bzw. „Ich würde zu X raten“ zurückgreifen, rahmen sie die sich anschließenden Handlungsempfehlungen als solche, deren „Geltung für die Wirklichkeit [...] unsicher ist“ (Weinrich 2007: 248). Ähnlich lässt sich auch mit Imo (2007: 123) argumentieren, der sich speziell mit „ich würde sagen“-Konstruktionen beschäftigt und diesen eine Modalisierungsfunktion zuschreibt, die sich mit „Rückstufung des assertiven Gehalts von Äußerungen“ wiedergeben lässt.²⁵⁹ Im Zuge der Wahl dieser Konjunktivformen ist es Lehrkräften möglich, definitive Festlegungen im Hinblick auf spezifische zukünftige Lösungsstrategien („Distributivgesetz rechnen“, „Latein wählen“ etc.) zu vermeiden. Sie sichern sich damit gegenüber potentiellen Anklagen der Eltern und SchülerInnen ab, sollte die erwogene Methode nicht zum gewünschten Resultat führen. Lehrkräfte bringen damit zum Ausdruck, dass letztlich keine Garantie für die erfolgreiche Umsetzung der nahegelegten Maßnahmen übernommen werden kann. Im Vergleich mit der fingierten Variante im Indikativ wirkt das im Konjunktiv präsentierte *Beraten* somit weitaus weniger ultimativ; als Referenz für den folgenden Vergleich zwischen der Äußerung im Konjunktiv und der fingierten Variante im Indikativ dient das Beispiel aus Datum 24:

Variante I (Konjunktiv)	L'in: grundsÄTZlich würde ich tatsächlich immer noch jedem kind dazu raten , laTEIN zu machen.
Variante II (Indikativ)	L'in: grundsÄTZlich rAte ich tatsächlich immer noch jedem kind dazu, laTEIN zu machen.

Der Einsatz der beschriebenen Konstruktionen erfüllt gewissermaßen eine Doppelfunktion: Lehrkräfte vermeiden nicht nur eine abschließende Festlegung in Bezug auf eine bestimmte Handlungsmaßnahme, sondern sie reduzieren im Rahmen dieses Vorgehens zugleich den Druck auf die RezipientInnen, der Realisierung dieser nachzukommen. Dies hängt maßgeblich mit dem Umstand zusammen, dass die Maßnahmen als keineswegs unhinterfragbar gerahmt werden,

²⁵⁹ Auch Stein (1995: 29) sieht „ich würde sagen“ als eine formelhaft verfestigte Struktur an, die dazu dient, eine „vorsichtige] Ausdrucksweise“ zu kennzeichnen. Ferner siehe Werlen (1983: 209–210) zur Verwendung des Konjunktivs als Abschwächungsmittel in Konstruktionen mit „sagen“.

sondern vielmehr als Handlungsoptionen, die grundsätzlich in Erwägung gezogen werden können. Damit lassen sich die „Ich würde (zu) X sagen/raten“-Konstruktionen ebenso wie die „Es gibt X“-Konstruktionen und „X V_{SEIN} gut“-Konstruktionen als Strategien negativer Höflichkeit auffassen, wie sie von Brown/Levinson (1987: 192) beschrieben wurden:

Negative politeness is redressive action to the addressee's negative face: his want to have his freedom of action unhindered and his attention unimpeded. It is the heart of respect behaviour [...]. [N]egative politeness is specific and focused; it performs the function of minimizing the particular imposition that the FTA [= face-threatening act, LW] unavoidably effects.

Situativ vermeiden es Lehrkräfte im Zuge der Verwendung der diskutierten Konstruktionen, sich über die Eltern zu stellen und ihnen dezidiert vorzugeben, was zukünftig zu tun ist. Die RezipientInnen werden infolge der Durchführung des *Beratens* zwar als LaiInnen konstruiert; ihnen wird allerdings ein eigener Handlungsspielraum hinsichtlich des einzuschlagenden Vorgehens zugebilligt.

Zu den Aussagesätzen zählen – neben einer Reihe verschiedener Formen, die hier nicht alle diskutiert werden können – jedoch nicht nur „Es gibt X“-Konstruktionen, „X V_{SEIN} gut“-Konstruktionen und „Ich würde (zu) X sagen/raten...“-Konstruktionen, die verglichen mit Imperativen die Gesichtsbedrohung für die AdressatInnen des *Beratens* deutlich abmildern. Zudem finden sich im Korpus Aussagesätze mit dem Modalverb „müssen“, also Modalkonstruktionen, die – wie Imperative – stärker auffordernden Charakter haben. Ihr Einsatz unterliegt gesonderten Rahmenbedingungen, die die jeweiligen Gespräche betreffen. Im Folgenden geht es im Speziellen um „Du musst X“-Konstruktionen.

„Du musst X“-Konstruktionen

Die Duden-Grammatik (2009: 542–543) zählt „Aussagesätze mit Modalverb (vor allem *müssen/sollen*) im Indikativ + Infinitiv“ (z. B. „Ihr müsst mir helfen!“) zu solchen Satzarten, die – neben Imperativsätzen – u. a. dazu genutzt werden, um Aufforderungen zu formulieren. Hierzu zählen demnach auch Konstruktionen des Typs „Du musst X“, da die angesprochene Person zur Durchführung einer bestimmten Handlung X aufgefordert wird. Mit Blick auf die in den Elternsprechtagsgesprächen vorkommenden Fälle dieser Konstruktionen im Zusammenhang mit *Beraten* zeigt sich, dass diese größtenteils in (stark) modalisierter Form hervorgebracht werden, womit Lehrkräfte das gesichtsbedrohende Potential dieser Aufforderungsstruktur in Rechnung stellen. In Datum 25, das Beispiele für solche

Modalkonstruktionen liefert, bespricht die Lehrerin gemeinsam mit allen Anwesenden das negative Resultat des Schülers in der letzten Mathematikarbeit. Zu diesem Zweck geht sie zunächst auf die Bearbeitung ausgewählter Aufgaben durch den Schüler ein.

Datum 25 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 11) L'in, M, V, S)

001 L'in bei zwei und drei SEH ich,=
 002 =dass du das verSTANDen hast?
 003 und [dass] es KLAPPT,
 004 S [hm,]
 005 (1.5)
 006 L'in **nu:r beim nächsten mal musst du n bisschen**
genauer LEsen,
 007 **und-**
 008 S ja;
 009 L'in °hh ne?=
 010 **=zuhause vielleicht auch n bisschen meh:r**
LERnen;=
 011 **oder wei? ä zumindest alle AUfgaben ANkucken=-**
 012 **=die wir mal geMACHT haben;**
 013 (-)
 014 **du musst ja nich jEde aufgabe noch mal LÖsen,**
 015 **sondern: (.) sich das EInfach mal ANschau;**
 016 S hm,
 017 (3.0)
 018 L'in ja;
 019 (1.0)
 020 haben sie SONST noch frAgen;

Nachdem die Lehrerin zunächst gezielt einzelne, in der Klassenarbeit bearbeitete Aufgaben thematisiert hat, geht sie ab Zeile 006 zur Realisierung des *Beratens* über. Ausschlaggebend für die Durchführung des *Beratens* ist der Umstand, dass zwar ein Teil der Aufgaben vom Schüler in adäquater Form gelöst wurde (Aufgabe „zwei und drei“, Z. 001), der andere aber mangels korrekter Erfassung der Aufgabenstellung unvollständig war: So hat der Schüler die Anfertigung der geforderten „Probe“ vergessen, was ihn zahlreiche Punkte gekostet hat und letztlich zu einer schlechten Note führte. Die Lehrerin produziert zwei „Du musst X“-Konstruktionen vergleichbaren Inhalts, in den Zeilen 006–012 und 014–015: Darin hält sie den Schüler dazu an, die Aufgabenstellung „genauer [zu] LEsen“

(Z. 006), „meh:r [zu] LERnen“ (Z. 010) sowie zu Wiederholungszwecken die bereits in der Schule gerechneten „Aufgaben AN[zu]kucken“ (Z. 011) bzw. „AN[zu]schauen“ (Z. 015). Damit werden von der Lehrerin zukünftige, vom Schüler durchzuführende Handlungen benannt, die ein abermaliges Auftreten des erwähnten Problems in noch ausstehenden Klassenarbeiten verhindern sollen. Dies geschieht jedoch in abgeschwächter Form: So spricht die Lehrerin von „*n bisschen* genauer LEsen“, „*vielleicht auch n bisschen* meh:r LERnen“ und „*Einfach mal* ANschauen;“. Der auf den Schüler ausgeübte Druck zu Durchführung der beschriebenen Handlungen, der durch die Verwendung des Modalverbs „müssen“²⁶⁰ erzeugt wird, wird durch den Einsatz dieser abschwächenden Elemente reduziert.

Wie schon bei Imperativkonstruktionen zeigen sich auch bei „Du musst X“-Konstruktionen solche, deren Inhalt nicht durch das Vorhandensein verschiedener sprachlicher Mittel abgemildert wird. Hier lassen sich ebenfalls besondere Rahmenbedingungen des Gesprächs ausmachen, die ein derart direktes sprachliches Handeln der Lehrkräfte zu begünstigen. Ausschlaggebend hierfür scheint abermals der gezielte rezipientenspezifische Zuschnitt der jeweiligen Äußerungen auf das Gegenüber, d. h. die Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen, die die RezipientInnen des *Beratens* mit in das Gespräch bringen: So handelt es sich in erster Linie um Gespräche mit GrundschülerInnen der 1. und 2. Klasse, dabei zumeist um solche, die zudem nichtmuttersprachliche Eltern haben. Man hat es hier folglich mit RezipientInnen zu tun, bei denen nicht nur aus Altersgründen klare Anweisungen sinnvoll sind, sondern die zudem aufgrund ihrer sprachlichen Sozialisation in der Familie potentielle Sprachverständnisprobleme aufweisen, was eine eindeutige Ausdrucksweise mit präzise dargestellter Zielsetzung bzw. Handlungsanweisung zweckmäßig erscheinen lässt (vgl. Kotthoff 1989: 298–299). Datum 26 liefert ein Beispiel: Die GesprächsteilnehmerInnen unterhalten sich über die Leistung der Schülerin Dana. Verschiedene Anhaltspunkte lassen darauf schließen, dass sowohl die Mutter als auch die Schülerin potentiell Probleme mit dem Verständnis der deutschen Sprache aufweisen: Direkt zu Beginn des Gesprächs (hier nicht abgedruckt) fordert die Lehrerin die Mutter dazu auf, „sofort nachzufragen“, sobald diese etwas nicht versteht. Die Schülerin wird von der Lehrerin kurze Zeit später gefragt, ob sie die Erklärungen im Unterricht auch versteht. Die Mutter bemerkt zudem, dass zuhause nur kurdisch gesprochen wird, ihre Tochter also primär in der Schule deutsch spricht.

260 Zur Verwendung unterschiedlicher Modalverben im Rahmen von Beratungshandlungen siehe auch Kapitel 7.2.2.3.

Datum 26 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 122) L'in, M, S, G)

001 M Aber äh:-
002 L'in in DEUTSCH [is schwierig;]
003 M [DEUTSCH is]schwierig.
004 L'in <<f> ja !KLAR!.>
005 W[IE auch;]
006 M [is KLAR.]
007 (1.0)
008 L'in das is ja LOgi[sch];=ne?
009 M [ja;]
010 L'in °hh dana du musst GANZ viel lesen;
011 S h[m,]
012 L'in [JA?]
013 GANZ viel;
014 und du hast ja eine kleine SCHWESTer;=
015 =und einen großen BRÜder;
016 °h dann LEST doch zusammen.
017 S hm,
018 L'in holt euch ein BUCH un²-
019 aus der bücheREI?
020 (-)
021 °hh und lEst LAUT.
022 und wenn du ein WORT nich verstehst;
023 (-)
024 dann (.) fragst_e die frau FINke,=
025 =oder du fragst den nächsten tag MICH.
026 G hast VIER Andere brüder;
027 L'in °h JA;
028 (1.0)
029 also DAS is ga²-
030 geNAU.
031 (---)
032 also DA muss-
033 **du musst LEsen lesen lesen;**
034 weil nUr DAdurch lernst du das deutsch richtig
gut;=ja?
035 S hm,

Im Anschluss an die von Lehrerin und Mutter getätigte Feststellung, dass das Deutsche für Dana „schwierig“ (Z. 002–003) ist, was in Anbetracht des sprachlichen Hintergrunds der Familie – aus Sicht der Lehrerin – nur „Logisch“ (Z. 008) erscheint, kommt es zur Realisierung des *Beratens*. So formuliert die Lehrerin in Zeile 010 eine an die Schülerin adressierte „Du musst X“-Konstruktion: „dana du musst GANZ viel lesen;“. In direkter Form weist sie die Schülerin dazu an, „lesen“ als zukünftige Handlung zur Lösung des Sprachproblems durchzuführen. Statt verschiedener Mitigationselemente findet sich in der Äußerung die prosodisch hervorgehobene Gradpartikel „GANZ“, die dem Gesagten („GANZ viel lesen;“) zusätzlich Nachdruck verleiht. Dieses Äußerungsdesign dient der Lehrkraft dazu, der Schülerin in klar verständlicher Form zu kommunizieren, was zukünftig von dieser getan werden muss, um das beschriebene Problem zu bearbeiten. Die folgenden Ausführungen der Lehrerin bestätigen diesen Eindruck, dass „Face/Gesicht“-Aspekte in diesem spezifischen Kontext eine nur untergeordnete Rolle spielen, die Präferenz vielmehr auf der Formulierung klarer Handlungsanweisungen liegt. Der Wiederholung „GANZ viel;“, die sich reaktiv auf die „du musst GANZ viel lesen“-Konstruktion bezieht und abermals verstärkenden Charakter hat, folgt die Formulierung von Imperativkonstruktionen, ebenfalls ohne Abschwächungselemente versehen:²⁶¹

dann LEST doch zusammen. (Z. 016)

holt euch ein BUCH un?² (Z. 018)

°hh und lEst LAUT. (Z. 021)

Mittels dieser Imperative ergänzt die Lehrerin inhaltlich das bereits im Rahmen der „Du musst X“-Konstruktion thematisierte Problemlösungshandeln um weitere Aspekte. Sie hält die Schülerin dazu an, sich mit ihren Geschwistern ein Buch aus der Bücherei zu besorgen und dieses gemeinsam laut zu lesen. Die starke Orientierung der Lehrerin an ihrem Gegenüber bestätigt sich, wenn man auf den weiteren Gesprächsverlauf schaut; so produziert diese in den Zeilen 033–034 erneut eine Modalkonstruktion, die eine leicht abgeänderte Wiederholung des bereits in Zeile 010 Gesagten darstellt und ikonisch abbildet, was von der Schülerin zu tun ist: „du musst LEsen lesen lesen;“. Das verwendete rhetorische Mittel der Geminatio eines bestimmten Wortes („lesen“) hat nicht nur die Funktion, „das vorher Ausgesagte zu bekräftigen“ (Ueding/Steinbrink 1994: 302), sondern zusätzlich den Verständnisprozess der Schülerin durch klares, kindgerechtes – da

261 Zu „Wiederholungen“ der Beratungsinhalte siehe Kapitel 7.2.2.6.

anschauliches – Sprechen zu unterstützen. Es zeigt sich folglich, dass bei der Durchführung von *Beraten* kontextuelle Faktoren bzw. genau genommen solche, die die RezipientInnen betreffen, ausschlaggebend sind für die Wahl bestimmter sprachlicher Mittel.

7.2.1.3 Fragesätze

Neben Imperativkonstruktionen und Aussagesätzen greifen Lehrkräfte zur Durchführung von *Beraten* zudem auf Frageformen zurück. Datum 27 liefert ein solches Beispiel. Die anwesenden Lehrkräfte (Deutschlehrerin, Religionslehrer) attestieren dem Schüler, dass er zwar die „nötigen intellektuellen Fähigkeiten“ besitzt, um das Abitur machen zu können, er aber „faul“ ist, was von der Mutter Bestätigung findet. Die Mutter berichtet zudem von der Lese-Rechtschreib-Schwäche ihres Sohnes.

Datum 27 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 72) L'in 1, L 2, M, S)

001 M und da sInd dann (.) zum beispiel ä:hm drei
 WÖRter?

002 (--)

003 ne?=
004 =wat weiß ICH;
005 äh SCHLÜsselbund sagen wer jetzt ma.
006 [ne:?]

007 L'in 1 [hm,]
008 (-)

009 M °h un:d äh:-
010 EIne: der varianten (.) is: FALSCH
 geschrieben;
011 (-)

012 L'in 1 hm,
013 M ne?=
014 =und JEder kuckt drauf sacht (.) falsch.
015 (-)

016 L'in 1 hm,
017 M ne?
018 dat kann er GAR nicht.
019 (-)

020 L'in 1 h[m,]
021 M [dat] geht !Ü!berhaupt nicht.=ne?

022 °h also (.) er mUss wirklich sich JEDen jedes
[wOrt] erlesen?

023 L'in 1 [(oKAY,)]

024 (--)

025 das is HART.

026 (-)

027 M ne?

028 (1.0)

029 [UM irgendwie] (d ?) zu kommen;

030 L'in 1 [das is HART.]

031 M Eben.

032 dat is HART.

033 L'in 1 das is [HART.]

034 M [ALso-]

035 (-)

036 TU wat?

037 (-)

038 oder LASS et (.) anton;

039 so EINFach is dat.

040 L'in 1 **aber Liest du denn bücher zuhAUse?**

041 S °hhh al[so-]

042 L'in 1 [weil] dAs HILFT nämlich;

043 [das hIlft] um sich die äh WORT(-)bilder

044 S [ja::;]

L'in 1 einzuprägen;

045 das ist der TIPP,=

046 =den ICH (.) oberstufenschülern zum beispiel
immer gebe,

047 weil (-) letztendlich kannst du nich mehr so
richtig el er es²⁶² training MACHen in der
oberstufe;

048 eigentlich is schon son bisschen zu SPÄT sach
ich ma;

049 S ja;

Anhand eines konkreten Beispiels verdeutlicht die Mutter die Probleme ihres Sohnes, die auf dessen Lese-Rechtschreib-Schwäche zurückzuführen sind: Sie

262 Die Abkürzung „el er es“ („LRS“) steht für „Lese-Rechtschreib-Schwäche“.

gibt an, dass der Schüler beispielsweise nicht in der Lage ist, „FALSCH geschrieben[e]“ (Z. 010) Varianten von Wörtern (wie „SCHLÜsselbund“; Z. 005) auf den ersten Blick zu erkennen, er sich im Gegenteil „jedes wOrt erlesen“ (Z. 022) muss. Mutter und Lehrerin bestätigen sich gegenseitig in ihrer kritischen Einschätzung dieses Umstands, was an den wiederholt geäußerten identischen Bewertungen „das is HART.“ (Z. 025, 030, 033) bzw. „dat is HART.“ (Z. 032) zum Ausdruck kommt. In den Zeilen 034–039 wendet sich die Mutter nun direkt ihrem ebenfalls anwesenden Sohn zu und gibt diesem deutlich zu verstehen, dass es dessen eigene Entscheidung ist, sich für oder gegen die Lösung seiner schulischen Probleme einzusetzen („TU wat? (-) oder LASS et (.) anton.“; Z. 036–038). Im unmittelbaren Anschluss daran produziert die Lehrerin die an den Schüler adressierte Frage „aber LIEST du denn bücher zuhAUse?“ (Z. 040), deren Inhalt sie in Zeile 045 selbst als „TIPP“ rahmt und damit den Beratungscharakter der Äußerung zum Ausdruck bringt. Bücher lesen scheint – wie sie in der Folge ausführt – hilfreich, „um sich die äh WORT(-)bilder einzuprägen“ (Z. 043), ja um schließlich das Kernproblem „Lese-Rechtschreib-Schwäche“ anzugehen. Auffällig mit Blick auf die sprachliche Beschaffenheit dieser Frage ist die Verwendung der Modalpartikel „denn“. Mit der Duden-Grammatik (2009: 593) ließe sich argumentieren, dass die Lehrerin durch das unbetonte „denn“ zugleich ihren Zweifel ausdrückt:²⁶³ Die Frage erhalte dementsprechend den Status einer Suggestivfrage, im Rahmen derer die Lehrerin suggeriert, dass der Schüler zuhause überhaupt nicht liest (oder aber zumindest nicht genug). Unabhängig davon muss jedoch festgehalten werden, dass die Lehrerin im Zuge dieses Vorgehens auf eine dezidierte Handlungsaufforderung, wie sie etwa bei Imperativen (z. B. *Lies Bücher!*) oder „Du musst X“-Konstruktionen (z. B. *Du musst Bücher lesen!*) gegeben ist, verzichtet. Locher (2006: 192) argumentiert, dass Fragen, die zur Realisierung von *Beraten* eingesetzt werden, „represent an invitation to the reader [bzw. HörerIn, LW] to reconsider problems and to look at them from different angles“. Diese Argumentation trifft für das vorliegende Beispiel zu: Im hier nicht abgedruckten, vorherigen Gesprächsverlauf wurde unter den Beteiligten darüber gesprochen, dass der Schüler generell unmotiviert erscheint, sich dem beschriebenen Problem in Form der Bearbeitung gezielter Aufgaben anzunehmen. Die Lehrerin setzt den Schüler nun davon in Kenntnis, dass „Lesen“, fernab spezifischer Übungen zur Bekämpfung der „Lese-Rechtschreib-Schwäche“, im Allgemeinen eine Aktivität darstellt, die potentiell zur Lösung dieses Problems beitragen kann. Sie zeigt ihm damit eine

263 Zur Modalpartikel „denn“ siehe Thurmair (1989: 163–170), speziell zu „denn“ im Kontext von Fragen siehe auch Deppermann (2009).

Option jenseits der klassischen Verfahrensweise auf, die dieser möglicherweise präferiert.

Datum 28 beinhaltet ein weiteres Beispiel für eine an das Elternteil adressierte Frage. Lehrkraft und Mutter unterhalten sich über die Probleme des Schülers, die sich im Wesentlichen darin manifestieren, dass dieser permanent abgelenkt ist und dementsprechend relevante Unterrichtsinhalte versäumt.

Datum 28 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 132) L'in, M)

```

001 M      wo ich DENke==
002          =der MUSS dann auch sElber !LER!nen,
003          da wirklich AUFzupassen,
004          und sich dat auch ordentlich AUFzuschreiben;
005          [(          )]
006 L'in    [und das fällt] ihm SCHWER;
007 M      [hm:,]
008 L'in    [des ]halb die FRAge,
009          ähm:-
010          (---)
011          wie IS das-
012          w: wenn sie EINFach mal überlegen,
013          so_n (.) zuhAUse mit ihm ma so_n
014          konzentratiONStraining (.) zu machen;
015          oder SOWas.
016 M      (---)
017          versUchen KÖNN_wer dat;
018 L'in    a[ber] (.) wir ham schon ZIEMliche probleme
019          [ne?]
020 M      beim hAUsaufgaben;
021 L'in    also dat IS schon-
022 L'in    dass das vielleicht
023          [ein bisschen !VIEL! wär;          ]
024 M      [dat verlangt einem schon Einiges] AB dann
025          [manch]mal.
026 L'in    [ja; ]

```

Nachdem die Mutter ihre Meinung kundgetan hat, dass der Schüler „sElber !LER!nen“ (Z. 002) muss, die essentiellen Inhalte im Unterricht mitzubekommen und sich Relevantes „ordentlich AUFzuschreiben“ (Z. 004), beginnt die Lehrerin ab Zeile 008 mit der Realisierung ihres Beratungshandelns. Hierzu bedient sie

sich einer Struktur, die formal eine W-Frage darstellt: „wie IS das- w: wenn sie EINFACH mal überlegen, so_n (.) zuhAUse mit ihm ma so_n konzentratiONStraining (.) zu machen; oder SOWas“. Diese beschriebene Fragestruktur fungiert als Vorschlag, mit dessen Umsetzung darauf abgezielt wird, die erwähnten Konzentrationsprobleme des Schülers einer Lösung zuzuführen. Durch die Etikettierung dieses Vorschlags als „FRAGE“ (Z. 008) wählt die Lehrerin eine vergleichsweise indirekte Form des *Beratens*.²⁶⁴ Sie fordert die Mutter nicht unmittelbar zur Durchführung dieser Handlung auf (etwa *Machen Sie mit ihm ein Konzentrationstraining!*), sondern stellt sie als diejenige dar, die letztlich die Entscheidungsgewalt über diese Sache besitzt, während die Lehrerin selbst nur Denkanstöße gibt.²⁶⁵ Die Betonung der Autonomie der RezipientInnen durch die Ratgeberin kommt deutlich durch den in den Fragesatz eingebetteten Konditionalsatz „wenn sie EINFACH mal überlegen“ (Z. 012) zum Vorschein. Die Eltern werden damit explizit als diejenigen positioniert, die über die Umsetzung der Maßnahme zu entscheiden haben. Die Lehrerin wiederum nimmt eine Selbstpositionierung als Ratgeberin vor, die die Eigenständigkeit der Eltern im Hinblick auf die zuhause angewendeten Erziehungspraktiken respektiert. Während unabgeschwächte Imperative und „Du musst X“-Konstruktionen die RezipientInnen – zumindest in formaler Hinsicht – unter großen Handlungsdruck setzen, gilt dies für die in dem Korpus anzutreffenden Fragesätze nicht.²⁶⁶ Im Zuge ihrer Verwendung werden primär optionale, denkbare Vorgehensweisen thematisiert, die als mehr oder weniger (un)verbindliche Hilfestellungen zu verstehen sind. Damit lässt sich dem Resümee Lochers (2006: 148) im Großen und Ganzen zustimmen, dass

the preference for advisory declarative sentences and advisory interrogatives over imperatives may be explained by the fact that the two first options are more mitigated, and this leaves more room for optionality. The advisee can, in other words, choose to ignore the more indirect variants of advisory moves as irrelevant.

264 Speziell zu Indirektheitsstrategien im Zusammenhang mit negativer Höflichkeit siehe auch Brown/Levinson (1987: 132–145).

265 Eine ähnliche Funktion wie die, die Günthner (2000a: 111–113) dem Einsatz spezieller Frageformate (speziell den WARUM-Fragen) im Kontext von Vorwurfsaktivitäten zuschreibt, ließe sich auch für das oben anzutreffende Format annehmen: Die Lehrerin ist im Zuge der Formulierung einer Frage in der Lage, sich den Eltern gegenüber stets auf den Fragecharakter des Gesagten berufen zu können, etwa im Sinne von *Ich wollte nur fragen, ob das genannte Vorgehen eine Option für Sie darstellt. Ich wollte mich nicht in Ihre Angelegenheiten zuhause einmischen*.

266 Denkbar sind natürlich auch Fragen, die stark verbindlichen Charakter aufweisen, etwa *Warum fängst Du denn nicht endlich damit an, Dir ein Buch zu besorgen und dieses zu lesen?*, doch zeigen sich in dem vorliegenden Korpus keine derartigen Formen.

7.2.1.4 Sonstige

Neben den bisher aufgeführten Äußerungsformaten verwenden Lehrkräfte zudem syntaktische Strukturen, die sich mit der obigen Einteilung nicht erfassen lassen. Hierzu zählen zum einen deontische Infinitivkonstruktionen, die in Anbetracht des Fehlens einer finiten Verbform nicht den oben genannten Klassen zugeordnet werden können (vgl. Deppermann 2006a: 54). Zum anderen sind freistehende DASS-Konstruktionen zu nennen, bei denen der obligatorische Matrixsatz fehlt bzw. nicht ohne Weiteres zu identifizieren ist. Diese werden von Standardgrammatiken entsprechend als nicht vollständige Sätze behandelt (vgl. Günthner 2013: 236)²⁶⁷. Im Folgenden gilt es, diese beiden Formen mit Blick auf das, was sie für die Durchführung der Aktivität *Beraten* leisten, genauer zu analysieren.

Deontische Infinitivkonstruktionen

Der Begriff „deontische Infinitivkonstruktionen“ geht auf Arbeiten Deppermanns (2006a,b, 2007) zurück und wird darin wie folgt definiert:

Deontische Infinitivkonstruktionen (DIK) sind freie, d. h., syntaktisch nicht eingebettete Infinitivkonstruktionen, mit denen deontische sprachliche Handlungen vollzogen werden. Deontische sprachliche Handlungen richten sich auf die Orientierung des (zukünftigen) Handelns: Mit ihnen wird die Einstellung zur normativen, volitiven oder teleologischen Möglichkeit bzw. Notwendigkeit einer bestimmten Handlung(sweise) zum Ausdruck gebracht [...]. (Deppermann 2007: 113)

Beispiele für derartige Konstruktionen finden sich in Datum 29 und 30. In Datum 29 realisiert die Lehrerin ihr Beratungshandeln, nachdem vom Vater zuvor die allgemeine Frage nach „irgendwelche[n] TIPPS“ (Z. 001) mit Bezug auf das Fach Mathematik gestellt worden ist. In Datum 30 kommt es zur Durchführung des *Beratens* durch die Lehrkraft, nachdem zuvor über die Probleme des Kindes mit der deutschen Grammatik gesprochen worden ist.

Datum 29 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 16), L'in, M, V, S'in)

```
001 V      gi[bt_s ] noch irgendwelche TIPPS ihrerseits,
002 L'in   [geNAU.]
003      (1.5)
004      hm:: (-) JA.
005      vielleICHT äh::-
```

²⁶⁷ Zu freistehenden dass-Sätzen in Grammatiken siehe ausführlicher Günthner (2013: 23).

006 (2.5)
 007 **zuhausa n bisschen VORarbeiten,**
 008 **oder zumindest dAs NACHarbeiten-**
 009 **was wir geMACHT haben in der stUnde,**

Datum 30 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 85) L'in, M, S)

001 L'in und dann °hhh PRÄGT man sich das falsch ein,
 002 aber dann zum beispiel durch LEsen;
 003 (--)
 004 ne?
 005 oder **vielleicht auch mal ein HÖRbüch hören-**
 006 (-)
 007 **Oder °hh eben halt ähm-**
 008 (2.0)
 009 **SELber geschichten schreiben und die dann**
ü[ber]Arbeiten lassen;
 010 S [ja;]

In den beiden Transkriptausschnitten finden sich gleich mehrere deontische Infinitivkonstruktionen, die dem Zweck dienen, den SchülerInnen und Eltern eine Hilfestellung hinsichtlich deren Anliegen bzw. Probleme zu liefern:

(...) **zuhausa n bisschen VORarbeiten,** (D 29, Z. 007)
 (...) **dAs NACHarbeiten- was wir geMACHT haben in der stUnde,**
 (D 29, Z. 008-009)

(...) **ein HÖRbüch hören-** (D 30, Z. 005)
 (...) **SELber geschichten schreiben und die dann überArbeiten**
lassen; (D 30, Z. 009)

Deppermann (2007: 135) beschreibt deontische Infinitivkonstruktionen als „elliptische Modalkonstruktionen“, also solche, in denen – was den verbalen Anteil angeht – nur die rechte Verbklammer (in den obigen Fällen: „VORarbeiten“, „NACHarbeiten“, „hören“, „schreiben“, „überArbeiten lassen“) besetzt ist, ein/das modale/s Hilfsverb jedoch ausgespart ist. Auffällig mit Blick auf das, was die Konstruktionen für die Durchführung der Aktivität *Beraten* leisten, ist insbesondere die Tatsache, dass ein Agens rein formal nicht benannt wird. Eltern und/oder SchülerInnen als RezipientInnen des *Beratens* werden damit nicht ex-

plizit als Handlungsträger konstruiert (wie etwa in: *Du kannst zuhause ein bisschen vorarbeiten.; Ihre Tochter kann das nacharbeiten, was wir gemacht haben in der Stunde.; Sie können ihn selber Geschichten schreiben und die dann überarbeiten lassen.* etc.). Dies hat nach Deppermann (2006b: 248) zur Folge, dass die jeweilige deontische Infinitivkonstruktion

in vielen Fällen weniger direktiv, autoritär und unhöflich [wirkt] als eine Konstruktion, bei der AdressatInnen als Agens und der Modus enkodiert werden. DIK [Deontische Infinitivkonstruktionen, LW] erscheinen damit u. U. weniger strikt verbindlich für die AdressatInnen.

Es ist also nicht verwunderlich, dass die beschriebenen Konstruktionen häufig in Kontexten wie Elternsprechtagsgesprächen eingesetzt werden, die sich als „instruierend-direktiv“ klassifizieren lassen und in denen Lehrkräfte als diejenigen Personen auftreten, die eine „autoritative, hierarchiehöhere Position einnehmen und aufgrund von Wissen oder Status entscheidungsmächtiger oder zur Instruktion legitimiert sind“ (Deppermann 2006b: 253). Deontische Infinitivkonstruktionen der oben beschriebenen Gestalt bilden für Lehrkräfte jedoch nicht nur eine geeignete sprachliche Ressource, um Eltern und SchülerInnen ihre Vorschläge und Empfehlungen – wie beschrieben – in gesichtsschonenderer Form zu kommunizieren und somit die „Akzeptabilität“ auf Seiten der RezipientInnen zu erhöhen (vgl. Deppermann 2006b: 58). Bedingt durch die Tatsache, dass diese Konstruktionen „argumentstrukturell reduziert“ sind, also obligatorische Ergänzungen wie das Subjekt fehlen, kann zudem die durch das jeweilige Verb ausgedrückte Handlung in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt werden (vgl. Deppermann 2006b: 250): „VORarbeiten“, NACHarbeiten“, „HÖRbuch hören“, „geschichten schreiben und die dann überArbeiten lassen;“. Dies führt zur Fokussierung dessen, was von den RezipientInnen zur Lösung der Probleme konkret getan werden kann. Die beschriebenen Konstruktionen erfüllen im Kontext von *Beraten* damit zweierlei Funktion: Zum einen verfahren Lehrkräfte sehr zielgerichtet, indem sie ihre Äußerung sprachlich auf das Notwendige reduzieren; zum anderen agieren sie dennoch vergleichsweise diskret, indem sie durch die Nichtbestimmung des Agens die Verbindlichkeit, die die Durchführung der erwogenen Handlungen betrifft, reduzieren.

Freistehende DASS-Konstruktionen

Freistehende DASS-Konstruktionen zeichnen sich nach Günthner (2013: 234) dadurch aus, dass diese – wie der Name bereits erwarten lässt – „keinen (klar) erkennbaren Bezugssatz aufweisen“. Ein Beispiel für eine solche Konstruktion

findet sich in dem bereits präsentierten Datum 16, das in Zusammenhang mit den „Es gibt X“-Konstruktionen ausführlicher analysiert wurde. Die Mutter führt u. a. aus, dass es dem Schüler bei der Anfertigung seiner Hausaufgaben schwerfällt, sich aus den zu lesenden Texten Inhaltliches zu merken und dieses anschließend zu verschriftlichen.

Datum 16 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 132) L'in, M)

```

001 L'in  JA:;=
002      =aber sie haben schon RECHT;
003      wenn das mit den HAUSAufgaben schon so lAnge
           is-
004      °h also es gIbt ja auch so
           konzentratiONsgeschichten:-
005      ähm:-
006      (--)
007      mit LÜK(.)kästen und [so weiter;]=ne?=
008 M           [hm:, ]
009 L'in  =dass man DA vielleicht einfach ma °hh sacht-
010      ZEHN minuten;
011      (-)
012      mit mit EIERuhr oder so;
013 M      h[m:, ]
014 L'in  [ma ZE]HN minuten kOnzentriert;

```

Die Lehrerin stimmt der Mutter zunächst zu, dass etwas unternommen werden muss, da das Problem „mit den HAUSAufgaben schon so lAnge“ (Z. 001–003) existiert.²⁶⁸ Im unmittelbaren Anschluss daran realisiert sie ihr *Beraten*. Nachdem sie auf die Existenz von „konzentratiONsgeschichten“ (Z. 004), wie beispielsweise „LÜK(.)kästen“ (Z. 007), hingewiesen hat, wodurch inferiert wird, dass diese Lernstrategie eine für die Lösung des Problems geeignete darstellt, produziert sie ab Zeile 009 einen DASS-Satz: „dass man DA vielleicht einfach ma °hh

268 Prosodisch lässt sich – nach dem Anhören der Audioaufnahme – eindeutig erkennen, dass es sich bei dem WENN-Satz in Zeile 003 um einen nachgestellten handelt, dessen Bezugssyntaxta also der Matrixsatz „aber sie haben schon RECHT;“ in Zeile 002 bildet. Er stellt nicht – wie man u. U. meinen könnte – die Protasis eines Relevanzkonditionals dar: *„wenn das mit den HAUSAufgaben schon so lAnge is- [dann könnte die folgende Information für Sie relevant sein:] °h also es gIbt ja auch so konzentratiONsgeschichten [...]“.

sacht- ZEHN minuten; (-) mit mit Eleruhr oder so; [...] ma ZEHN minuten kOnzentriert;“. Strukturell gesehen handelt es sich bei diesem DASS-Satz, der der Mutter eine denkbare Handlungsoption im Hinblick auf das Problem vorführt, um ein unangebundenes Syntagma, also ein solches, das sich an die Vorgängeräußerung nicht unmittelbar syntaktisch anbinden lässt (*„also es gibt ja auch so konzentratiONsgeschichten [...], dass man DA [...].“). Dass jedoch eine inhaltliche Verbindung zum vorherigen Syntagma besteht, wird an der Verwendung des anaphorischen „DA“ deutlich, womit die „konzentratiONsgeschichten“ bzw. „LÜK(.)kästen“ wieder aufgegriffen werden; die Äußerung ließe sich also etwa wie folgt paraphrasieren: „dass man *beim Einsatz von Konzentrationsgeschichten/LÜK-Kästen* vielleicht einfach ma °hh sacht- ZEHN Minuten; [...]“. Was ist nun das Besondere an der Verwendung derartiger Konstruktionen? Außer Zweifel steht, dass die Lehrerin ihrer Rezipientin im Rahmen der Produktion der DASS-Äußerung aufzeigt, was gegen die Konzentrationsschwierigkeiten des Schülers konkret unternommen werden kann. Auffällig ist, dass mit dem zum DASS-Teil zugehörigen Matrixsatz derjenige Teil der Äußerung fehlt, der letztendlich die eigentliche Handlungsanweisung explizit zum Ausdruck bringt (vgl. Günthner 2013: 236), etwa: *Man könnte das von Ihrer Seite ja so machen, dass man DA vielleicht einfach ma °hh sacht- ZEHN minuten [...]*. Ähnlich ließe sich auch mit Blick auf die freistehende DASS-Konstruktion in dem ebenfalls schon vorgestellten Datum 15 argumentieren. Die Lehrerin berät die Mutter hinsichtlich des Einsatzes verschiedener Lernstrategien, die dazu dienen sollen, die Probleme der Schülerin im Deutschen zu lösen.

Datum 15 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 113) L'in, M)

019 L'in °hh und wenn sie nur STILL liest,
 020 M hm_hm,
 021 L'in °h äh? (-) ma? weiß man ja SELBST;=
 022 =dann überLIEST man sachen-
 023 oder (.) man liest nich geNAU,
 024 wenn sie aber Ihnen VORliest;=
 025 oder ihrem BRUder oder ihrem mAnn-
 026 M ja;
 027 L'in **dass sie dA einfach ganz geNAU lesen muss.**
 028 (-)

Der DASS-Satz „dass sie dA einfach ganz geNAU lesen muss.“ (Z. 027) erscheint auch hier ohne einen Matrixsatz. Er bildet vielmehr die syntaktisch unangebundene Apodosis zur Protasis „wenn sie aber Ihnen VORliest;= =oder ihrem BRUder oder ihrem mAnn-“, wie die folgende Tabelle veranschaulicht:

Protasis	Apodosis
wenn sie aber Ihnen VORliest;= =oder ihrem BRUder oder ihrem mAnn-	dass sie dA einfach ganz geNAU lesen muss.

Mit dem Matrixsatz, der eigentlich erwartbaren Folgestruktur an einen WENN-Satz, fehlt abermals der Teil der Äußerung, der die Handlungsaufforderung zum Ausdruck bringt. Er ließe sich in etwa wie folgt rekonstruieren:

Protasis	Apodosis
wenn sie aber Ihnen VORliest;= =oder ihrem BRUder oder ihrem mAnn-	dann sagen sie ihr/dann achten sie darauf , dass sie dA einfach ganz geNAU lesen muss.

Für die Durchführung des *Beratens* bedeutet dies, dass – wie Günthner (2013: 236) argumentiert – „durch die nicht vorhandene Handlungsanweisung eine potentiell gesichtsbedrohende Handlung [...] abgeschwächt“ wird. Freistehende DASS-Konstruktionen lassen sich also als eine weitere Strategie konversationeller Indirektheit beschreiben, da Lehrkräfte es vermeiden, in dezidierter Form in den Handlungsspielraum der Eltern einzugreifen, sie also zur Durchführung bestimmter Interventionsmaßnahmen explizit aufzufordern (vgl. Günthner 2013: 236).²⁶⁹

269 An dieser Stelle sei noch eine Bemerkung zu Datum 15 gegeben, aus dem einer der beiden oben analysierten freistehenden DASS-Sätze stammt: Zwar wurde in Kapitel 7.2.1.1 argumentiert, dass die Lehrerin in dem Gespräch, dem Datum 15 entstammt, vermehrt auf gesichtsbedrohende(re) Imperative zurückgreift („nehmen sie sich ein BUCH- [...] ein SCHÖnes buch was natascha sich Aussucht-“; Z. 030/032), um dem nichtmuttersprachlichen Elternteil deutlich und verständlich zu artikulieren, wie das Problem der Schülerin konkret zu lösen ist. Dies heißt jedoch nicht, dass die Lehrerin auf den Einsatz von Indirektheitsstrategien (wie z. B. freistehende DASS-Sätze etc.) gänzlich verzichten muss. Freilich finden sich auch in solchen Gesprächen, in denen Lehrkräfte grundsätzlich um „kommunikative Effizienz“ und „Transparenzerhöhung“ (Kotthoff 1989: 298–299) bemüht sind, immer wieder Sequenzen, die in sprachlicher Hinsicht

Die Analyse der syntaktischen Äußerungsformate hat bereits verschiedene Merkmale des *Beraten* im Rahmen der Gattung Elternsprechtagsgespräch zutage treten lassen. Am augenfälligsten erscheint der Punkt, dass Lehrkräfte in ihrem sprachlichen Handeln ganz offensichtlich danach streben, den RezipientInnen Autonomie im Hinblick auf die Realisierung verschiedener Interventionsmaßnahmen einzuräumen, die die Probleme der SchülerInnen betreffen. Sie vermeiden es damit, den Handlungsspielraum des Gegenübers zu stark einzuengen, was dazu führt, dass die Gesichtsbedrohung in Grenzen gehalten werden kann. Dieser tendenziell „non-direktiven“²⁷⁰ Vorgehensweise stehen wenige Beispiele gegenüber, in denen Lehrkräfte ihrem Gegenüber in sehr unmissverständlicher Form artikulieren, was getan werden sollte. Hierfür lassen sich jedoch meist gesonderte Rahmenbedingungen oder Gesprächskonstellationen (etwa Gespräche mit nicht-muttersprachlichen Eltern, in denen Verstehen bzw. Verständlichkeit gewährleistet sein muss) als Erklärungsmuster heranziehen, die ein solches Handeln der Lehrkräfte zu begünstigen scheinen.

7.2.2 Ausgewählte lexiko-semantische Mittel und interaktive Verfahren

Während im vorangegangenen Abschnitt die syntaktischen Äußerungsformate vorgestellt wurden, auf die Lehrkräfte zur Durchführung von *Beraten* zurückgreifen, geht es im Folgenden um ausgewählte lexiko-semantische Mittel sowie um interaktive Verfahren, die im Zuge der Realisierung der Aktivität immer wieder zum Vorschein kommen. Eine Zusammenstellung dieser Mittel und Verfahren ermöglicht ein tieferes Verständnis dessen, was die Aktivität *Beraten* vor dem Hintergrund des Gattungskontextes konkret ausmacht.

einen größeren Interpretationsspielraum zulassen, die weniger direkt sind und die entsprechend dem gesichtsbedrohenden Charakter dieses Handelns Rechnung tragen.

270 Zum Konzept einer „non-direktiven Pädagogik“ siehe etwa Hinte (1990). Nach Hinte (1990: 91) meint „non-direktiv“ nicht, „daß der Pädagoge nichts tut, sich nicht einbringt, seine Interessen nicht nennt oder seine Bedürfnisse zurückhält. ‚Non-direktiv‘ meint eher das konstante Bemühen, dem Lernpartner die Verantwortung und die (möglichst) volle Entscheidungsfreiheit zu belassen, wie, wo, mit wem, was und wodurch er lernen will.“

7.2.2.1 Die Verwendung von Modalwörtern

Zahlreiche Beratungshandlungen, die sich in den Daten finden lassen, zeichnen sich durch das Vorhandensein von Modalwörtern (Helbig 1999: 101–105; Hentschel/Weydt 2013: 281–283) aus. Ein Modalwort, auf das im Weiteren der Fokus gerichtet wird, bildet „vielleicht“. Bereits verschiedene bisher präsentierte Transkriptausschnitte lieferten Belege für das Vorhandensein dieses Elements, doch findet es sich darüber hinaus in etlichen weiteren Fällen, von denen nur einige wenige exemplarisch zur Veranschaulichung herausgegriffen werden können:

Datum 29 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 16), L'in, M, V, S'in)

001 V gi [bt_s] noch irgendwelche TIPPS ihrerseits,
 002 L'in [geNAU.]
 003 (1.5)
 004 hm:: (-) JA.
 005 **vielleICHT** äh::-
 006 (2.5)
 007 zuhause n bisschen VORarbeiten,
 008 oder zumindest dAs NACHarbeiten-
 009 was wir geMACHT haben in der stUnde,

Datum 30 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 85) L'in, M, S)

001 L'in und dann °hhh PRÄGT man sich das falsch ein,
 002 aber dann zum beispiel durch LEsen;
 003 (--)
 004 ne?
 005 oder **vielleicht** auch mal ein HÖRbüch hören-
 006 (-)
 007 Oder °hh eben halt ähm-
 008 (2.0)
 009 SELber geschichten schreiben und die dann
 Ü[ber]Arbeiten lassen;
 010 S [ja;]

Datum 31 ((Hauptschule, Kleinstadt 2, G 98) L, M)

001 L was: (.) madita WIRKlich machen muss is-
 002 die (.) muss (.) halt (.) noch (.) sich (.)
 Intensiver mit de² mit der SAche beschäftigen;
 003 [**vielleicht**] auch mal zuhause NACHarbeiten.
 004 M [hm,]

Datum 32 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 30) L'in, M)

001 L'in und DAzu sollte man sich dann noch (.) pAArmal-
 002 also MINdestens (.) dreimal versuchen zu
 mElden,
 003 M hm,
 004 L'in ähm::-
 005 ja **vielleicht** m::: kann man das über ne
 STRICHliste führen,
 006 Ich hab das früher als schülerin g² mal
 geMACHT=-

Helbig (1999: 104) klassifiziert „vielleicht“ als Modalwort, das in die Subklasse der „Hypothesenindikatoren“ einzuordnen ist:

Hypothesenindikatoren drücken eine Einstellung des Glaubens aus, die sich beziehen kann auf an Sicherheit grenzende Wahrscheinlichkeit (*sicher, bestimmt, gewiß*), auf mäßige Unsicherheit (*vermutlich, wahrscheinlich*) oder auf große Unsicherheit (*vielleicht, möglicherweise*).

Der Interpretation Helbigs (1999) zufolge bedarf es hinsichtlich der präsentieren Beispiele folglich der Klärung, worauf sich die von ihm konstatierte „große Unsicherheit“ bezieht, die die Lehrkräfte durch die Produktion des Modalworts „vielleicht“ im Kontext ihrer Beratungshandlungen zum Ausdruck bringen. In allen vier Transkriptausschnitten zeigen die LehrerInnen im Rahmen des *Beratens* eine gewisse „Unsicherheit“ an in Bezug auf die Frage, ob die von ihnen präsentierten Handlungsempfehlungen wie „VORarbeiten“, „NACHarbeiten“, „HÖRBuch hören“ oder „STRICHliste führen“ geeignete Mittel zur jeweiligen Problemlösung darstellen. Dies wird nicht allein durch Verwendung des Modalworts „vielleicht“ deutlich, dessen Semantik sich im Rahmen der jeweiligen Äußerungen etwa mit „es ist ungewiss, ob Handlung X zur Lösung des Problems Y beiträgt“ wiedergeben lässt, sondern zudem durch verschiedene Kontextualisierungshinweise in der unmittelbaren sequenziellen Umgebung: So sind die Ausführungen der Lehrerin in Datum 29, 30 und 32 durch verschiedene „Disfluenzmarker“ (Fischer 1992) geprägt, durch Pausen, Abbrüche oder auch Verzögerungssignale, die den genannten Handlungsempfehlungen direkt vorausgehen. Zudem zeigt sich des Öfteren, dass nicht etwa einzelne Empfehlungen gegeben werden, sondern diese gleich im Verbund mit weiteren denkbaren Handlungsoptionen genannt werden (wie in Datum 29 und 30), was eine Unsicherheit in Bezug auf die durchzuführenden Maßnahmen zur Problemlösung nahe legt.

Derartige Äußerungen mit „vielleicht“ bieten für Lehrkräfte verschiedene Vorteile: Wie bereits in den vorherigen Ausführungen deutlich wurde, können genaue Festlegungen hinsichtlich der anzuwendenden Lösungsstrategien vermieden werden; man vergleiche hierzu etwa die folgenden beiden Varianten, von denen Variante I der originalen Äußerung in Datum 29 entspricht, Variante II die fingierte ohne Modalwort ist:

Variante I	V: gibt_s noch irgendwelche TIPPS ihrerseits,
(mit Modalwort)	L`in: vielleICHT [...] zuhause [...] VORarbeiten,
Variante II	V: gibt_s noch irgendwelche TIPPS ihrerseits,
(ohne Modalwort)	L`in: zuhause [...] VORarbeiten,

Die Tilgung des Modalworts „vielleicht“ in Variante II führt dazu, dass die Handlungsempfehlung, „zuhause vorzuarbeiten“, eine Art ultimativen Charakter bekommt, die Lehrkraft sich auf die genannte Maßnahme festlegt. In Variante I dagegen vermeidet die Lehrkraft es, sich auf diesen Lösungsweg als einzig möglichen festzulegen. Es wird also nicht nur mitkommuniziert, dass die erwähnte Maßnahme nur eine von mehreren möglichen darstellt. Auch wird die Möglichkeit des Scheiterns im Falle einer Umsetzung potentiell miteinbezogen. Im Zuge dieses Vorgehens machen sich LehrerInnen vor den Eltern weniger angreifbar: Sie können darauf verweisen, dass ein etwaiges Gelingen dieser Strategie nie direkt in Aussicht gestellt wurde.

Schließlich spielen bei der Verwendung von Äußerungen mit „vielleicht“ auch Aspekte eine wichtige Rolle, die das „Gesicht“ der RezipientInnen betreffen: Die Tatsache, dass die Handlungsempfehlungen als solche gerahmt werden, die nicht ultimativen (sondern optionalen) Charakters sind, misst Eltern und SchülerInnen einen größeren Handlungsspielraum bei. Sie können „notfalls ohne Gesichtsverlust oder Gesichtsbedrohung [...] abgelehnt oder überarbeitet werden“ (Imo 2013: 239). Lehrkräfte umgehen damit eine zu direkte Einmischung in fremdes Territorium. Sie konstruieren die RezipientInnen des *Beratens* vielmehr als Individuen, die selbst für sich zu bestimmen haben, ob sie den Vorschlägen zu folgen gewillt sind, sie die thematisierten Aspekte als sinnvoll und gewinnbringend für ihre eigene Situation erachten. Es ist daher nicht verwunderlich, dass in Ratgebern für Lehrkräfte, wie Elterngespräche effizient geführt werden können, der Einsatz von sogenannten „Weichmacher-Wörter[n]“ (Roggenkamp/Rother/Schneider 2014: 75) wie „vielleicht“ durchaus diskutiert wird. So werden als „Vorteile“ des Einsatzes dieser Elemente angeführt, dass diese „höflich“ wirken, dem

Gegenüber „Freiraum“ lassen oder aber dass „Reaktanz“²⁷¹ auf Seiten der Eltern und SchülerInnen vermieden werden kann (vgl. Roggenkamp/Rother/Schneider 2014: 76).²⁷²

7.2.2.2 Die Verwendung von Modalpartikeln

Neben Modalwörtern zählen auch Modalpartikeln zu denjenigen lexiko-semantischen Mitteln, die sich in Beratungshandlungen des zugrunde gelegten Korpus wiederfinden lassen. Im Folgenden geht es exemplarisch um die Modalpartikel „mal“; bereits in den bisher präsentierten Transkriptausschnitten fanden sich zahlreiche Belege:

Datum 13 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 65) L'in, V, S'in)

007 L'in werf WIRF **ma** n bAll in sport;

Datum 14 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 121) L'in, M, S'in)

003 L'in verSUCH **mal**,

004 (-)

005 nich nur ein WORT zu schreiben,

006 sondern nen ganzen SATZ.

Datum 16 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 132) L'in, M)

009 L'in =dass man DA vielleicht einfach **ma** °hh sacht-

010 ZEHN minuten;

011 (-)

012 mit mit EJeruhr oder so;

271 Was unter „Reaktanz“ zu verstehen ist, beschreiben Roggenkamp/Rother/Schneider (2014: 38) wie folgt: „Die meisten Menschen schätzen ihre persönliche Entscheidungsfreiheit und Handlungsfreiheit. Es ist uns wichtig, so zu handeln, wie wir es für richtig halten, und es ist uns wichtig, selbst über unser Handeln zu bestimmen. Wenn wir uns in dieser Handlungs- und Entscheidungsfreiheit eingeschränkt sehen, werden wir uns in vielen Fällen unwohl fühlen und wir werden mit Widerstand reagieren. Psychologen sprechen hier von Reaktanz.“

272 Roggenkamp/Rother/Schneider (2014: 76) weisen jedoch auch auf die „Nachteile“ der Benutzung von „Weichmachern“ hin, die sich u. a. darin manifestieren, dass Sachverhalte „undeutlich und unklar“ werden und Inhalte „weniger wichtig und dringlich [wirken]“. Die Autoren kommen entsprechend zu dem Ergebnis, dass „sich also nicht pauschal sagen lässt, ob Sie [hier handelt es sich um eine direkte Anrede der Leserschaft, LW] Weichmacher im Beratungsgespräch benutzen sollten oder nicht“.

Datum 25 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 11) L'in, M, V, S)

014 L'in du musst ja nich jEde aufgabe noch mal Lösen,
015 sondern: (.) sich das EInfach **mal** ANschauen;

Datum 28 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 132) L'in, M)

011 L'in wie IS das-
012 w: wenn sie EInfach **mal** überlegen,
013 so_n (.) zuhAUse mit ihm **ma** so_n
konzentrationStraining (.) zu machen;

Datum 30 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 85) L'in, M, S)

005 L'in oder vielleicht auch **mal** ein HÖRbüch hören-

Datum 31 ((Hauptschule, Kleinstadt 2, G 98) L, M)

003 L vielleicht auch **mal** zuhause NACHarbeiten.

Dass im Speziellen diese Modalpartikel in den Daten ein derart hohes Vorkommen aufweist, ist vor dem Hintergrund des gesichtsbedrohenden Potentials von *Beraten* nicht überraschend, wird diese in der Forschungsliteratur und in Grammatiken gemeinhin als eine solche beschrieben, die der Abschwächung von Sprechhandlungen dient: Weinrich (2007: 855) etwa behandelt „mal“ als Modalpartikel, die „in mündlichen Sprachspielen eine sehr hohe Frequenz hat“ und den Zweck hat, „die Dringlichkeit einer Frage oder Aufforderung herunterzuspielen“; sie gilt damit als „besonders geeignet, höfliche Indirektheit zu kennzeichnen“. Thurmair (1989: 185) ordnet „mal“ das Merkmal <Abschwächung> zu und legt dies wie folgt dar:

Durch den Gebrauch von *mal* wird der Ausführungszeitpunkt der gewünschten Handlung nicht präzisiert, sondern eher ‚verwischt‘ – im Gegensatz zu ‚sofort‘, mit dem *mal* deshalb auch nicht kombiniert werden kann. Es wird dem Angesprochenen (zumindest formal) Spielraum gegeben bezüglich des Zeitpunkts der Ausführung der gewünschten Handlung. Deshalb wirken Aufforderungen mit *mal* beiläufiger, abgeschwächter und meist auch höflicher als solche ohne *mal*.

Durch die Modalpartikel *mal* wird als der illokutive Akt ‚Aufforderung‘ abgeschwächt.²⁷³

273 Thurmair (1989: 185) weist an dieser Stelle darauf hin, dass die „temporale Bedeutung des Adverbs [...] auch noch in der Modalpartikel vorhanden zu sein [scheint]“.

Diese Funktionen der Modalpartikel zeigen ihre Gültigkeit auch für die Beratungshandlungen im Korpus. In allen aufgelisteten Beispielen wird die Dringlichkeit, die die Durchführung der erwogenen Maßnahmen betrifft, deutlich abgemildert: „wirf mal...“, „versuch mal...“ etc. Damit erhält das in den Empfehlungen angesprochene Handeln den Charakter von Beiläufigkeit. Deutlich wird zudem, dass sich das Vorhandensein von „mal“ – wie die Ausführungen Weinrichs (2007) und Thurmairs (1989) nahelegen – nicht auf die prototypischen Aufforderungsstrukturen wie Imperative (Datum 13 und 14) beschränkt: So findet es etwa auch Verwendung in Fragesätzen (Datum 28), die nicht unmittelbar dem Zwecke der direkten Aufforderung dienen, sondern primär dazu, dem Gegenüber Handlungsvorschläge zu präsentieren.

Durch die Verwendung der Modalpartikel „mal“ wird abermals die Orientierung der Lehrkräfte an dem gesichtsbedrohenden Charakter des *Beratens* deutlich: Sie sind darauf bedacht, Eltern und SchülerInnen Handlungsspielraum im Hinblick auf die Umsetzung der erwogenen Maßnahmen zu gewähren. Dieser äußert sich – wie beschrieben – primär darin, das Gegenüber nicht auf bestimmte Zeitpunkte festzulegen, die eine mögliche Durchführung der zukünftigen Aktivität betreffen. Der Verzicht auf die Nennung eines bestimmten Termins oder gar einer konkreten Frist reduziert den Handlungsdruck auf die RezipientInnen.

7.2.2.3 Die Verwendung von Modalverben

Wie aus den Ausführungen zu den syntaktischen Äußerungsformaten bereits ersichtlich wurde, verwenden Lehrkräfte zur Realisierung des *Beratens* gelegentlich Konstruktionen, die mit verschiedenen Modalverben gebildet werden. Datum 33 liefert ein Beispiel, in dem gleich mehrere Modalkonstruktionen benutzt werden. Die GesprächsteilnehmerInnen unterhalten sich über die Grammatikprobleme der Grundschülerin im Unterrichtsfach Deutsch.

Datum 33 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 125) L'in, M, V, S)

```

001 L'in °hh da is das BESTe,
002     du musst LAUT lesen;
003     (-)
004     damit du das HÖ:RST;=ja?
005     (2.0)
006     das is GANZ wichtig.
007     und (-) erzÄHlen;
008     HINterher müssen mama oder papa oder line==
009     =können dir (.) irgendwelche FRAGEN stellen?

```

010 (--)
 011 und DU: **musst** die versuchen zu lösen;
 012 (-)
 013 ja?

In den Zeilen 002, 008–009 und 011 finden sich Konstruktionen, die mit den Modalverben „müssen“ und „können“ gebildet werden und die aus Sicht der Lehrerin dem Zweck dienen, der Grundschülerin bzw. den Eltern Lösungsmöglichkeiten für das vorher diskutierte Problem zu liefern:

du **musst** LAUT lesen; (Z. 002)
 HINterher **müssen** mama oder papa oder line== =**können** dir (.)
 irgendwelche FRAGEN stellen? (Z. 008–009)
 DU: **musst** die versuchen zu lösen; (Z. 011)

In Grammatiken werden die Modalverben „können“ und „müssen“ dahingehend voneinander abgegrenzt, dass Ersteres „für das Mögliche“, Letzteres „für das Notwendige“ steht (vgl. Zifonun/Strecker/Hoffmann 1997: 1888).²⁷⁴ Sie unterscheiden sich also im Hinblick auf ihre „modale Stärke“, die „variiert von Notwendigkeit/Zwang (*müssen, sollen, wollen*) bis Möglichkeit/Erlaubnis (*können, dürfen, mögen*)“ (Duden-Grammatik 2009: 557).²⁷⁵ Auffallend in Bezug auf die Verwendung von Modalverben im Kontext von Beratungshandlungen ist mit Blick auf Datum 33 sowie auf das gesamte Korpus Folgendes: Die Wahl zwischen „können“ und „müssen“ im Rahmen der Modalkonstruktionen scheint in diesem Fall maßgeblich davon abhängig, wer der/die AdressatIn der jeweiligen Äußerung ist bzw. vielmehr welche der anwesenden Parteien (Eltern oder SchülerInnen) darin als „Agens“ konstruiert wird. In Zeile 002 und 011 produziert die Lehrkraft Äußerungen mit „müssen“, in denen die SchülerInnen selbst („du“) als Handlungsträger dargestellt werden: In beiden Fällen räumt sie Letzteren nicht etwa die *Möglichkeit* der Handlungsdurchführung („LAUT lesen“, „versuchen zu lösen“) ein, sondern sie konstruiert diese als eine *Notwendigkeit* („Handlung X *musst* realisiert werden“). Es wirkt damit – wie Weinrich (2007: 300) es beschreibt – eine „soziale

²⁷⁴ Zum häufig bemühten Konzept der „Kraftdynamik“ („Force Dynamics“) im Hinblick auf die Bedeutung einzelner Modalverben siehe die Arbeiten von Talmy (1988) und Sweetser (1990) aus der Kognitiven Linguistik. Siehe hierzu auch Radden (1999) und Günthner (2000a: 105–106).

²⁷⁵ Siehe hierzu auch Helbig/Buscha (2013: 117–119), die konstatieren, dass „können“ eine „durch objektive Bedingungen gegebene Möglichkeit“, „müssen“ eine „durch objektive (oder als solche gesehene) Bedingungen gegebene Notwendigkeit aus[drückt]“.

Kraft²⁷⁶ auf die AdressatInnen; damit wird ein Zwang auf die SchülerInnen ausgeübt, das Geäußerte tatsächlich umzusetzen. Das Agens der Modalkonstruktion in Zeile 008 bilden „mama oder papa oder line-“, d. h. die Eltern (und Schwester) der Schülerin. Zwar verwendet die Lehrerin auch hier zunächst „müssen“, unternimmt dann jedoch eine Korrekturhandlung: Sie setzt in Zeile 009 neu an und substituiert das Modalverb „müssen“ durch „können“. Statt also in vergleichbarer Weise Druck auf die Eltern auszuüben, ihrer Tochter im Anschluss an das Lesen Übungsfragen stellen zu müssen, konstruiert die Lehrkraft dieses Prozedere vielmehr als Handlungsoption, also als *Möglichkeit* („Handlung X kann realisiert werden“).

Ein Blick auf das Korpus legt nahe, dass Lehrkräfte es im Rahmen ihrer Beratungshandlungen vermeiden, Eltern unter direkten Handlungsdruck zu setzen bzw. unmittelbaren Zwang auf diese auszuüben: So findet sich im gesamten Korpus kein Beleg für eine Modalkonstruktion mit „müssen“, deren Agens die Eltern darstellen (etwa der Form „Sie müssen X tun.“). Werden Eltern im Zuge des *Beratens* explizit als Handlungsträger benannt, findet hier primär das Modalverb „können“ Verwendung, das diese auf die „Möglichkeit“, nicht aber die „Notwendigkeit“ einer Handlungsdurchführung hinweist.²⁷⁷ Datum 34 und 35 liefern Beispiele dafür.

Datum 34 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 122) L'in, M)

```

001 L'in die bekommt Übungen=-
002      =damit sie einfach noch mehr Üben und
      lernen kann;
003      und die MACH ich auch-
004      (-)
005 M      o[KAY;]
006 L'in [geb ] ich karina [dann] AUCH;
007 M      [ja; ]
008 L'in die [können] sie dann AUCH machen.
009 M      [gut; ]
010      oKAY.

```

²⁷⁶ Siehe hierzu auch Weinrich (2007: 300): „Der Geltungsdruck, der von dem Modalverb *muß* ausgeht, kann auf dem Wirken physischer, psychischer oder sozialer Kräfte beruhen.“

²⁷⁷ Siehe hierzu auch Werlen (1983: 21): „Die Modalverben sind in Vermeidungsritualen besonders häufig vertreten, weil sie die Modalitäten von Verpflichtung, Erlaubnis, Möglichkeit und Notwendigkeit formulieren, die im Handeln von Individuen eine Rolle spielen.“

Datum 35 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 125) L'in, M)

001 L'in [PLAY]station (.) wii²⁷⁸ (.) [nin]tEndo-
 002 V [ja] [ja;]
 003 L'in alles das is GIFT für [kon]zentrations[sac]hen,
 004 V [ja] [ja;]
 005 L'in **KÖNNten** sie vielleicht nur wo² am wochenende
 machen;
 006 V ja;
 007 L'in wenn das für sie ne optiON wäre-
 008 V ja;

In beiden Fällen werden die von den Lehrkräften präsentierten Problemlösungsstrategien (Übungen absolvieren und die Benutzung von Videospielekonsolen nur am Wochenende erlauben) in Form von Modalkonstruktionen mit dem Verb „können“ realisiert. Dass es hier jeweils um „Möglichkeiten“ in Bezug auf zukünftiges Handeln geht, wird insbesondere in Datum 35 deutlich: Hier bezeichnet die Lehrerin die benannte Handlung explizit als „optiON“ (Z. 007), über deren Realisierung die Eltern entscheiden müssen.

Es zeigt sich folglich, dass Lehrkräfte die sprachliche Ausgestaltung ihres Beratungshandelns ganz dezidiert an ihren jeweiligen GesprächspartnerInnen ausrichten: So agieren sie Eltern gegenüber vorsichtig und sehen zumeist davon ab, diese ultimativen Handlungszwänge auszusetzen.²⁷⁹

7.2.2.4 Adressierungsverfahren

Die von Beratungshandlungen ausgehende Gesichtsbedrohung zeigt sich einmal mehr an dem Umstand, dass Lehrkräfte eine direkte Adressierung der RezipientInnen bisweilen umgehen, sie diese im Rahmen ihrer Äußerung nicht ausdrücklich als Agens benennen. Bereits in den diskutierten Transkriptausschnitten zeigten sich mehrere Beispiele dieser von Lehrkräften angewendeten Indirektheitsstrategien. Unterschieden werden muss dabei grundsätzlich zwischen drei Verfahren, die im Folgenden kurz vorgestellt werden sollen. Ausschlaggebend für

²⁷⁸ „Wii“ ist der Name einer Videospielekonsole.

²⁷⁹ Siehe hierzu auch Roggenkamp/Rother/Schneider (2014: 38), die in ihrem Ratgeber unter dem Stichwort „Reaktanz“ der Eltern aufführen: „Müssen will ich nicht!“ Mit dieser Formulierung wird darauf hingewiesen, dass Lehrkräfte es vermeiden sollten, auf Eltern expliziten Handlungsdruck auszuüben.

die Differenzierung dieser Verfahren ist die Frage nach der (Nicht-)Besetzung des jeweiligen Agens in den Äußerungen.²⁸⁰

Ein erstes Verfahren lässt sich dadurch charakterisieren, dass von den Lehrkräften zwar ein Agens benannt wird, dieses jedoch nicht durch Eltern oder SchülerInnen allein repräsentiert wird, sondern durch ein Kollektiv. Datum 12 etwa lieferte bereits ein Beispiel dafür:

Datum 12 ((Gymnasium 2, Gymnasium 2, G 17) L'in, M, V, S'in)

011 L'in °hh das HEISST dass du:: (.) bisschen mehr m
mAchen müsstest?
012 S'in hm_hm?
013 L'in °h ihr mädchen seid insgeSAMT alle sehr stIll,
014 (-)
015 S'in [ja,]
016 L'in [und] **ihr** MÜSST da-
017 (--)
018 °hh WEISS ich nich;
019 vielleicht macht ihr son CONtest,
020 WER zeigt in der stunde am meisten AUF oder so;
021 wenn euch [das <<lachend> irgendwie]
022 S'in [(lacht sehr leise)]
L'in motiVIERT;=
023 =müss vielleicht (.) könnt ihr euch SOWas
überlegen;
024 oder- °hh

Die Lehrerin wendet sich zunächst direkt an die Schülerin, indem sie diese in Form des Personalpronomens „du“ unmittelbar anspricht und ihr zu verstehen gibt, dass sie ein „bisschen mehr m mAchen müsste[]“ (Z. 011). Dieser Konstatierung von Handlungsbedarf folgt die Nennung von Empfehlungen zur Bearbeitung des Problems, die jedoch nicht mehr an die Schülerin allein, sondern an das ganze „mädchen“-Kollektiv (Z. 013) gerichtet sind, was durch die Verwendung des Personalpronomens „ihr“ zum Ausdruck gebracht wird. Durch die Adressierung eines Kollektivs richtet sich das Augenmerk also gleich auf eine ganze

280 Allgemein zu „mechanisms for agent de-emphasis“ im Kontext von *Beraten* siehe auch Hudson (1990: 288–294), der ausgewählte englische Beispiele diskutiert. Zu verschiedenen ausgewählten Realisierungsformen von „non-agentive advice“ im Englischen siehe auch Locher (2006: 94–98).

Gruppe (nämlich die der Gleichaltrigen), der das zu lösende Probleme zugeschrieben wird und die dieses zu lösen haben; die gesichtsbedrohende Situation wird aus Sicht der Schülerin damit entschärft, da ihr Problem als ein nicht „unübliches“ konstruiert wird.

In einem zweiten Verfahren wird ein Agens ebenfalls benannt, doch bleibt vage, durch wen dieses im Konkreten repräsentiert wird. Ein typisches Beispiel hierfür zeigte sich bereits in Datum 16:

Datum 16 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 132) L'in, M)

```
004 L'in °h also es gIbt ja auch so
      konzentratiONsgeschichten:-
005     ähm:-
006     (-- )
007     mit LÜK(.)kästen und [so weiter;]=ne?=  
008 M                                     [hm:,      ]
009 L'in =dass man DA vielleicht einfach ma °hh sacht-
010     ZEHN minuten;
011     (- )
012     mit mit EIERuhr oder so;
013 M     h[m:,      ]
014 L'in [ma ZE]HN minuten kONzentriert;
```

Nachdem die Lehrerin zunächst auf die Existenz von Lernmaterialien wie „LÜK(.)kästen“ (Z. 007) verwiesen hat, mittels derer sich die Konzentrationsfähigkeit der SchülerInnen möglicherweise verbessern lässt, konkretisiert sie ab Zeile 009 ihre Empfehlungen: „dass man DA vielleicht einfach ma °hh sacht-ZEHN minuten; (-) mit mit EIERuhr oder so;“. Statt die Mutter direkt zu adressieren („dass sie DA vielleicht einfach ma °hh sagen...“), verwendet sie „man“, also ein „generalisierendes indefinites Pronomen“ (Hentschel/Weydt 2013: 232), das das Agens darstellt; durch diese Nichtbestimmung bleibt damit – zumindest formal – im Vagen, auf wen genau hier referiert wird. Brown/Levinson (1987: 197) beschreiben dieses „[r]eplacement of the pronoun[] ‚you‘ by indefinites“ als eine Strategie, „which may serve FTA [face-threatening acts, LW] purposes to good effect“.²⁸¹ Auch Weinrich (2007: 101–102) konstatiert, dass die Verwendung des besagten Indefinitpronomens – wie im obigen Transkriptausschnitt – „häufig im Dienst der Höflichkeit [steht]“:

²⁸¹ Hierzu auch Günthner (2000a: 111), die im Rahmen ihrer Auseinandersetzung mit Vorwurfsaktivitäten in Anlehnung an Brown/Levinson (1987: 197) von „Impersonalisierung“ spricht.

Es gilt hier die allgemeine Regel, daß indirekte Ausdrücke höflicher sind als entsprechende direkte Ausdrücke und daß man mit konturschwachen Sprachzeichen am wenigsten der Gefahr ausgesetzt ist, dem Gesprächspartner ungebührlich nahezutreten.

Schließlich lässt sich von den erstgenannten beiden Verfahren die Durchführung eines dritten unterscheiden, im Zuge dessen ein Agens gar nicht erst benannt wird. Beobachten ließ sich in diesem Zusammenhang etwa der Gebrauch der weiter oben ausführlich analysierten „Es gibt X“-Konstruktionen (Datum 16, 17 und 18), „X V_{SEIN} gut“-Konstruktionen (Datum 19 und 21) sowie der deontischen Infinitivkonstruktionen (Datum 29 und 30).

Datum 16 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 132) L'in, M)

004 L'in °h also es gIbt ja auch so
 konzentratiONsgeschichten:-
 005 ähm:-
 006 (--)
 007 mit LÜK(.)kästen und [so weiter;]=ne?="

Datum 17 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 70) L'in 1, L'in 2, M, S'in)

001 L'in 1 es gibt mittlerweile WIRKlich;=
 002 =es gibt SO schöne bücher.
 003 in der in der bi[blioTHEK.]

Datum 18 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 49) L'in, M)

001 L'in es gibt dieses system von: MELdevertrag,

Datum 19 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 85) L'in, S, M)

007 L'in °h ZWEI dinge sind gUt,
 008 selber texte SCHREIben,
 009 (1.0)
 010 und ganz viele texte LEsen.

Datum 21 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 121) L'in, S'in, M)

001 L'in melden ist GUT? hh°

Datum 29 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 16), L'in, M, V, S'in)

005 L'in vielLEICHT äh:::-
 006 (2.5)
 007 zuhause n bisschen VORarbeiten,

008 oder zumindest dAs NACHarbeiten-
009 was wir geMACHT haben in der stUnde,

Datum 30 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 85) L'in, M, S)

001 L'in und dann °hhh PRÄGT man sich das falsch ein,
002 aber dann zum beispiel durch LEsen;
003 (--)
004 ne?
005 oder vielleicht auch mal ein HÖRbüch hören-
006 (-)
007 Oder °hh eben halt ähm-
008 (2.0)
009 SELber geschichten schreiben und die dann
 ü[ber]Arbeiten lassen;
010 S [ja;]

Charakteristisch für die aufgelisteten Beispiele ist, dass die Lehrkräfte das *Beraten* nicht explizit auf ihr Gegenüber als handelndes Subjekt zuschneiden, sie also nicht in dezidiert Form den konkreten Einzelfall zum Thema machen, der gerade im Gespräch bearbeitet wird. Unter Aussparung der Nennung eines Agens (z. B. „du“, „Sie“, Name der SchülerInnen etc.) wird stattdessen in allgemeiner Form auf die Existenz von Problemlösungsstrategien hingewiesen, über deren Annahme (oder Ablehnung) das Gegenüber, die eigene Situation berücksichtigend, schließlich für sich selbst entscheiden kann bzw. muss.

7.2.2.5 Adressatenspezifisches Vokabular

Im Rahmen ihres Beratungshandelns stehen Lehrkräfte nicht nur vor der kommunikativen Aufgabe, die für das Gegenüber zwangsläufig entstehende Gesichtsbedrohung abzumildern. Ferner müssen die Gesprächsbeiträge so konstruiert werden, dass sie für die RezipientInnen des *Beratens* verständlich sind. Dies gilt in verstärkter Form, wenn sich das *Beraten* dezidiert an Kinder, also die jeweiligen SchülerInnen richtet. Schon weiter oben konnte gezeigt werden, dass Lehrkräfte diesem Umstand im Zuge ihrer sprachlichen Ausgestaltung des *Beratens* durchaus Rechnung tragen: In Interaktionen mit GrundschülerInnen als AdressatInnen des Beratungshandelns finden sich häufig Fälle, in denen Lehrkräfte sehr klare und leicht nachvollziehbare Handlungsanweisungen formulieren (z. B. in Datum 26, Zeile 033: „du musst LEsen lesen lesen;“), die der Problemlösung dienen. Adressatenspezifisches Vokabular spielt darüber hinaus auch dann

eine wichtige Rolle, wenn es um motivationale Aspekte auf Seiten der SchülerInnen geht; so gilt es, diese dazu zu motivieren, die erwogenen Maßnahmen auch tatsächlich in die Realität umzusetzen. Exemplarisch lässt sich dies an dem bereits präsentierten Datum 12 demonstrieren.

Datum 12 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 17) L'in, M, V, S'in)

016 L'in [und] ihr MÜSST da-
 017 (--)
 018 °hh WEISS ich nich;
 019 vielleicht macht ihr son **CONtest**,
 020 WER zeigt in der stunde am meisten AUF oder so;
 021 wenn euch [das <<lachend> irgendwie]
 022 S'in [((lacht sehr leise))]
 L'in motIVIERT;=
 023 =müss vielleicht (.) könnt ihr euch SOWas
 überlegen;

Auffällig an diesem bereits analysierten Auszug ist die Verwendung des spezifischen Vokabulars durch die Lehrerin. So legt sie der Schülerin nahe, gemeinsam mit den übrigen Mädchen einen „CONtest“ (Z. 019) zu veranstalten, „WER [...] in der stunde am meisten AUF[zeigt]“ (Z. 020). Mittels der Verwendung des Wortes „CONtest“ greift sie auf Vokabular zurück, das keinen institutionell verankerten, schulischen Ursprung hat, sondern vielmehr der Lebenswelt der SchülerInnen fernab des schulischen Alltags entstammt. So wird der Begriff „Contest“ („Wettbewerb“) etwa im Bereich der Unterhaltungsmusik (z. B. in Castingshows) häufig verwendet, also einem Bereich, der für Jugendliche diesen Alters einen hohen Stellenwert im Hinblick auf die Freizeitgestaltung einnimmt.²⁸² Unter Betrachtung des Transkripts zeigt sich, dass die Lehrerin im Zuge ihrer Erläuterung, was sie sich unter einem schulischen „CONtest“ vorstellt, nämlich einen Meldewettbewerb, leicht zu lachen beginnt: Sie kontextualisiert damit das Außergewöhnliche, das sich in der Übertragung von Konzepten aus der Freizeit in den schulischen Rahmen manifestiert. Die Schülerin ratifiziert dies ebenfalls durch ihr zeitgleiches Lachen in Zeile 022. Durch die Verwendung derartigen Vokabulars ist die Lehrerin in der Lage, eine Verbindung zwischen Schule und Alltag herzustellen und der Schülerin eine womöglich attraktive, motivierende Lösungsstrategie für das zuvor erörterte Problem zu liefern.

²⁸² Siehe hierzu den Eintrag „Contest“ im Duden-Universalwörterbuch (2011: 380).

7.2.2.6 Wiederholungen

Wenn Lehrkräfte beraten, lässt sich gelegentlich beobachten, dass Problemlösungsansätze nicht nur ein einziges Mal präsentiert, sondern zu einem späteren Zeitpunkt des Gesprächs noch einmal (z. T. auch mehrmals) wiederholt werden. Limberg (2010: 262), der dieses Phänomen ebenfalls im Kontext von *Beraten* in hochschulischen Sprechstunden beobachtet hat, unterscheidet zwei Typen von „repetitions“, die er formal und funktional wie folgt beschreibt:

a) reiterating the advice utterance verbatim in order to increase its uptake and support students comprehension; and b) rephrasing the advice in order to modify its normative force; either downgrading or enforcing it. These repetitions rarely result from trouble the students have had in understanding the first advice token [...].

In Bezug auf Elternsprechtagsgespräche bestätigt sich, dass die Initiierung von Wiederholungen in den seltensten Fällen dem Umstand geschuldet sind, dass Eltern oder SchülerInnen zuvor ein wie auch immer geartetes Verstehensproblem artikuliert haben. Lehrkräfte realisieren eine solche Wiederholung meist unaufgefordert. Im Gegensatz zu Limberg (2010), der wörtliche und nicht-wörtliche Wiederholungen in seinen Daten beobachtet, finden sich in dem vorliegenden Korpus primär solche, in denen der gleiche Inhalt in sprachlich (leicht) abgewandelter Form dargelegt wird. Ein Beispiel hierfür liefert Datum 36, in dem das *Beraten* der Lehrkraft an die Grundschülerin adressiert ist.²⁸³

Datum 36 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 117) L'in, M, S'in)

001 L'in **nina du musst WEIter-**
 002 °hhh **GANZ gut lEsen üben;=ne?**
 003 M [JA:;]
 004 L'in **[LAUT] lesen,**
 005 **VORlesen.**
 006 M JA;
 007 S'in [ja ich-]
 008 L'in [GANZ] wich[tig.] =ne?
 009 S'in [ja;]

²⁸³ Sind GrundschülerInnen die unmittelbaren RezipientInnen des Beratungshandelns, finden sich Fälle, in denen Lehrpersonen – im Gegensatz zu den in Kapitel 7.2.2.4 dargestellten Indirektheitsverfahren – auch nominale Adressierungen („nina“) vornehmen. Möglicherweise dient auch dies – wie schon der Einsatz von „Du musst X“-Konstruktionen – der Steigerung der Effizienz, wird somit die Aufmerksamkeit der jungen Menschen auf die noch ausstehende, dem Beratungszweck dienende Äußerung gelenkt.

010 M [die liest] JEden tag solche donald duck-
 011 S'in [ich LES ja;]
 012 M äh QUATSCH;
 013 also (.) SOLche-
 014 wir haben so von von (.) HERasverlag;
 015 solche (.) Bücher,
 016 alles von walt DISney;= [ne?]
 017 L'in [ja:,]
 ((In den folgenden, ausgesparten Sekunden berichtet die Mutter
 sehr detailliert über die einzelnen Bücher, die ihre Tochter zu-
 hause liest. Im Anschluss daran geht sie auf die Rechtschreibung
 des Kindes ein und bewertet diese als „schlecht“. Die Lehrerin
 macht dafür Konzentrationsstörungen verantwortlich.))
 018 L'in also DA is ähm:=-
 019 =GANZ klar,
 020 je konzenTRIERter desto [bEs]ser,
 021 M [ja:,]
 022 L'in und äh DA:: (.) is auch so ein knAckpunkt,
 023 wo wir einfach ANsetzen [müs]sen.
 024 M [JA:,]
 025 (--)
 026 L'in DA::-
 027 °h deshalb LEsen lesen lesen is ganz wichtig,
 028 M <<pp> hm,>
 029 L'in **und der mama erzÄHlen;=**
 030 **=oder clementIne vorlesen und er[ZÄHlen;]**
 031 M [<<f> die] lesen
 GEgenseitig;>
 032 L'in SUpEr;
 033 M sie liest IHR vor,
 034 umgekehrt geNAUso;
 035 L'in [SEHR gut.]

In den Zeilen 001–002 formuliert die Lehrkraft ihr an die Schülerin gerichtetes Beratungshandeln in Form einer Modalkonstruktion: „nina du musst WEIter-°hhh GANZ gut lEsen üben;=ne?“. In den Zeilen 004–005 kommt es zu einer Wiederholung des *Beratens*, jedoch sprachlich abgewandelt; statt einer „Du musst X“-Konstruktion produziert die Lehrerin nun zwei Infinitivkonstruktionen, die

sich als Analepsen der unmittelbar zuvor geäußerten Modalkonstruktion interpretieren lassen: „(nina du musst [...]) LAUT lesen, VORlesen.“ Gründe für die Realisierung dieser ersten Wiederholung liegen möglicherweise in dem Umstand begründet, dass die Schülerin, als primäre Adressatin des *Beratens*, zunächst keine erkennbare verbale Ratifikation zeigt. Lediglich die Mutter bestätigt mittels „JA;“ (Z. 003), dass sie die Äußerung der Lehrerin zur Kenntnis genommen hat. Auch auf die Wiederholung hin reagiert zunächst nur die Mutter („JA; Z. 006), woraufhin die Lehrerin dem Gesagten durch „GANZ wichtig.=ne?“ (Z. 008) Nachdruck verleiht und abermals eine Reaktion der Schülerin zu mobilisieren versucht. Diese Reaktion erscheint schließlich auch: Hatte die Schülerin in Zeile 007 noch zu einer Antwort angesetzt, diese jedoch abgebrochen („ja ich-“), macht sie in Zeile 011 deutlich, dass sie das von der Lehrerin erwogene Vorgehen bereits praktiziert: „ich LES ja;“ (Z. 011). Für die Lehrerin scheint die Reaktion der Schülerin zunächst ausreichend. Ausführlich unterhalten sich die Beteiligten im Anschluss über die einzelnen Bücher, die von der Schülerin gelesen werden, sowie über deren Rechtschreibprobleme, die auf Konzentrationsschwierigkeiten zurückgeführt werden. Trotz des Hinweises der Schülerin zu Beginn des Abschnitts, dass sie den von der Lehrerin genannten Problemlösungsansatz bereits umsetzt, wiederholt die Lehrerin den Beratungsinhalt ab Zeile 027 abermals, erneut in sprachlich abgewandelter Form: „deshalb LEnen lesen lesen is ganz wichtig, und der mama erZÄHlen;= =oder clementIne vorlesen und erZÄHlen“. In funktionaler Hinsicht dient diese Wiederholung nicht nur dazu, das Thema zu einem Abschluss zu führen, sondern zudem der „Bekräftigung“ (Schwitalla 2003: 179) der bisherigen Ausführungen.²⁸⁴ Die Lehrerin verleiht dem Gesagten also deutlich Nachdruck, was sich an der sprachlichen Ausgestaltung konkret veranschaulichen lässt: Mittels „LEsen lesen lesen“ bildet sie vor der Schülerin ikonisch und damit auf eindringliche Art und Weise ab, was genau von dieser getan werden sollte, um das Problem einer Lösung zuzuführen.²⁸⁵

284 Siehe Schwitalla (2003: 179): „Wiederholungen von Wörtern und Äußerungseinheiten dienen der Bekräftigung; sie können wörtlich gleich, leicht verändert, chiasmisch umgestellt usw. sein [...].“ Zu verschiedenen Funktionen von „repetitions“ in der Interaktion siehe auch Tannen (2007).

285 Siehe ebenfalls Schwitalla (2003: 180): „Zur ikonischen Abbildung immer gleicher Vorgänge eignen sich Wiederholungen, weil in ihnen ja Sprachliches wiederholt wird wie das, was sie inhaltlich mitteilen [...].“

Wiederholungen der Beratungsinhalte werden nicht nur gegenüber Schüle-
rInnen produziert, sondern auch dann, wenn Eltern die AdressatInnen des *Bera-*
tens sind. Datum 35, das ausschnittweise bereits vorgestellt und analysiert
wurde, kennzeichnet einen solchen Fall.

Datum 35 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 125) L'in, M, V, S)

001 L'in [PLAY]station (.) wii (.) [nin]tEndo-
002 V [ja] [ja;]
003 L'in alles das is GIFT für [kon]zentrations[sac]hen,
004 V [ja] [ja;]
005 L'in **KÖNNten sie vielleicht nur wo² am wOchenende
machen;**
006 V ja;
007 L'in wenn das für sie ne optiON wäre-
008 V ja;
009 L'in EINFach [zu][sA]gen-
010 M [hm_][hm,]
011 V [ja;]
012 L'in **dAs gibt_s nur am wOchenende,**
013 [bestim]mte ZEIT,
014 V [hm_hm,]
015 hm_hm,
016 M hm_[hm,]
017 L'in [weil] a² geRAde dieses ähm kon-
018 ()
019 dieses kOnzentrierte (-) [SPIE]llen ähm-
020 V hm[_hm,]
021 (-)
022 L'in LENKT Unwahrscheinlich ab;
023 und sind sEhr viele [REIze,]
024 V [hm_hm,]
025 L'in die eben die konzenTRIERTheit (.) in der
schule stö[ren.]
026 V [ja;]
027 M <<p> hm_hm,>
028 L'in also DAS wär ganz wIchtig-
029 dass sie DA::-
030 (1.0)
031 die sAche KURZ halten.

032 [oder] sagen am wOchenende is oKAY,
 033 V [hm_hm,]
 034 (-)
 035 L'in dann kannst du dein nin [tendo] HABen-
 036 V [hm_hm,]
 037 L'in oder den [GAMEboy oder was auch immer,]
 038 V [hm_hm hm_hm hm_hm,]
 039 L'in aber IN der woche is:-
 040 V ja;
 041 L'in [lIEber] n BUCH lesen.

Nachdem die Lehrerin in den Zeilen 001–003 zunächst auf den negativen Einfluss von Videospiele im Hinblick auf die Konzentrationsfähigkeit von SchülerInnen verwiesen hat, berät sie die Eltern hinsichtlich eines möglichen zukünftigen Umgangs mit derartigen Unterhaltungsmedien: Sie schlägt diesen vor, dem Schüler dies „vielleicht nur wo² am wOchenende“ (Z. 005) zu erlauben. Diesen Vorschlag wiederholt sie – sprachlich leicht abgeändert – gleich zwei weitere Male: zunächst im unmittelbaren Anschluss daran in Zeile 007 bis 012 („wenn das für sie ne optiON wäre- EINFach zu sAgen- dAs gibt_s nur am wOchenende,“) und schließlich zu einem späteren Zeitpunkt des Gesprächs ab Zeile 028 („also DAS wär ganz wichtig- dass sie DA::- [...] sagen am wOchenende is oKAY,“). Wie schon in Datum 38 dienen die Wiederholungen der Bekräftigung des Gesagten, um also dem Gegenüber den eigenen Standpunkt deutlich zu vermitteln und diesem klar zu machen, wie zukünftig gehandelt werden kann. Lokal ursächlich für die konkrete Initiierung der beiden Wiederholungen scheinen die Reaktionen der RezipientInnen des *Beratens* zu sein: Sowohl der Vater als auch die Mutter produzieren lediglich Minimalantworten, die über „ja“ (Z. 006, 008, 011, 026) und/oder „hm_hm“ (Z. 010, 014, 015, 016, 020, 024, 027) nicht hinausgehen; eine konkrete Kommentierung des Vorgehens (etwa: *Das werden wir so mal versuchen, das ist eine gute Idee!*) lassen sie im gesamten Gesprächsauszug vermissen. Kontexte wie diese veranlassen Lehrkräfte immer wieder dazu, ihren Handlungsempfehlungen entsprechend Nachdruck zu verleihen, sie den RezipientInnen gleich in wiederholter Form darzulegen.²⁸⁶

286 Dass in diesem Unterkapitel ausschließlich Beispiele für Wiederholungen in Gesprächen an der Grundschule präsentiert wurden, ist allein illustrativen Gründen geschuldet. So begegnet einem das Phänomen auch in Gesprächen an anderen Schulformen. Diese können aus Platzgründen hier jedoch nicht vorgestellt werden.

7.2.2.7 Rahmungen mit dem evaluativen Ausdruck „ganz wichtig“

Eine weiteres sprachliches Mittel, das von Lehrkräften zur Bekräftigung des Gesagten eingesetzt wird, findet sich in den folgenden, teilweise schon bekannten Transkriptausschnitten.

Datum 33 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 125) L'in, M, V, S)

001 L'in °hh da is das BEStE,
 002 du musst LAUT lesen;
 003 (-)
 004 damit du das HÖ:RST;=ja?
 005 (2.0)
 006 das is **GANZ wichtig**.

Datum 36 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 117) L'in, M, S'in)

001 L'in nina du musst WEIter-
 002 °hhh GANZ gut lEsen üben;=ne?
 003 M [JA; ;]
 004 L'in [LAUT] lesen,
 005 VORlesen.
 006 M JA;
 007 S'in [ja ich-]
 008 L'in [**GANZ**] **wich[tig.]**=ne?

Datum 37 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 121) L'in, M, S'in)

001 L'in °hh also **GANZ (ää?) wichtig?**
 002 °hh DU musst (.) janina-
 003 (-)
 004 wEIter üben (.) LEsen?
 005 (--)
 006 das was du geLEsen hast-
 007 (1.0)
 008 am besten der mama laut erzÄHlen?
 009 (1.5)
 010 oder nimmst dir die KÖnigsgeschichten=-
 011 =dann kannst du_s auch allEIne,
 012 °h IMmer gut lEsen üben;
 013 (1.0)
 014 DANN kucken-

015 was HAB ich gelesen;=ja?
 016 S`in hm,

In allen Fällen werden diejenigen Äußerungen, die das eigentliche Beratungshandeln repräsentieren, durch den Ausdruck „ganz wichtig“, einer Verbindung aus Gradpartikel und evaluativem Adjektiv, gerahmt. Dieser Ausdruck ist der betreffenden Äußerung entweder vorangestellt (Datum 37) oder aber nachgestellt (Datum 33, 36). Vorangestelltes „ganz wichtig“ fungiert, gemeinsam mit dem folgenden Äußerungsteil, mitunter als eine „Operator-Skopus-Struktur“, wie sie von Barden/Elstermann/Fiehler (2001) beschrieben wurde. In Datum 37 übernimmt „GANZ ä² wichtig“ die Rolle des „Operators“:²⁸⁷ In formaler Hinsicht ist zunächst die Projektionskraft zu nennen, die dieser Ausdruck besitzt. So eröffnet die Lehrerin mittels „GANZ ä² wichtig“ eine Leerstelle für ihre weiteren Ausführungen; erwartbar ist, dass in der Folge dargelegt wird, was als „GANZ ä² wichtig“ klassifiziert wird. Die Aufmerksamkeit der Schülerin wird damit auf den noch ausstehenden zweiten Teil, den „Skopus“, gelenkt. In inhaltlicher Hinsicht fungiert der „Operator“ also als eine Verstehensanweisung für die Rezipientin: Sie wird darüber informiert, dass das nun Folgende in der Argumentation der Lehrerin einen zentralen Stellenwert einnimmt und für die gerade verhandelte Gesprächsthematik von besonderer Relevanz ist. Die Realisierung des „Skopus“ ab Zeile 002 löst schließlich die eröffnete Projektion ein; der Schülerin wird übermittelt, dass es von zentraler Bedeutung ist, zuhause „LEsen“ (Z. 004) zu üben, ja „IMmer gut lEsen [zu, LW] üben“ (Z. 012). Vorangestelltes „ganz wichtig“ findet also immer dann Verwendung, wenn die Aufmerksamkeit der RezipientInnen gezielt auf das folgende Beratungshandeln gerichtet werden soll. Nachgestelltes „ganz wichtig“ kommt immer wieder dann zum Einsatz, wenn konditionell relevante verbale Reaktionen der RezipientInnen auf das *Beraten* hin ausbleiben bzw. lediglich in Form von Minimalantworten geliefert werden. In Datum 33 und 36 etwa zeigen die angesprochenen SchülerInnen – trotz Aufforderung der Lehrerin (Datum 33, Zeile 004: „damit du das HÖ:RST;=ja?“; Datum 36, Zeile 002: „hhh GANZ gut lEsen üben;=ne?“) keine verbal identifizierbaren Reaktionen. Die erwartbare qualifizierte Stellungnahme zur angedachten Vorgehensweise bleibt damit aus, und die Lehrkräfte sehen sich entsprechend dazu veranlasst, den Stellenwert des Gesagten nachträglich hervorzuheben.

287 Eine Zusammenstellung essentieller Kriterien von „Operator-Skopus-Strukturen“, wie sie für die folgenden Ausführungen zugrunde gelegt werden, findet sich u. a. in Barden/Elstermann/Fiehler (2001: 199–203).

Locher (2006: 119) beschreibt verwandte Phrasen wie „It is important...“ in Anlehnung an Holmes (1995) als „boosters“:

„Boosting‘ devices „intensify or emphasize the force“ of an utterance (Holmes 1995: 76). In the context of advising, boosters were categorized as such when there is emphasis on a certain aspect of advice, or on the importance of a point being made.

Die beschriebenen Funktionen zeigen ihre Gültigkeit auch für das in Elternsprechtagsgesprächen realisierte *Beraten* der Lehrkräfte: Durch die Verwendung von vorangestelltem oder nachgestelltem „ganz wichtig“ indizieren diese den AdressatInnen, dass der präsentierte bzw. noch zu präsentierende Beratungsinhalt von zentraler Bedeutung im Hinblick auf die Lösung des diskutierten Problems ist. Locher (2006: 141) argumentiert, dass „the notion of power and expertise will play a role with such boosters“, was mit Blick auf die vorliegenden Gespräche an der Institution Schule ebenfalls Bestätigung findet: Durch die Bewertung eines bestimmten Vorgehens, etwa als ein „ganz wichtiges“, konstruieren sich Lehrkräfte als ExpertInnen, die über das Wissen in Bezug auf geeignete Lösungsmaßnahmen verfügen. Sie sind in der Lage, bestimmte Strategien in ihrem Wert einschätzen und hinsichtlich ihrer Praktikabilität für das Gegenüber beurteilen zu können. Ihnen obliegt es damit auch, den RezipientInnen dementsprechend zu kommunizieren, welches zukünftige Handeln vor dem Hintergrund des aufgerissenen Problemkomplexes essentiell zu sein scheint.

In Kapitel 7.2 wurde der Versuch unternommen, das sprachliche Spektrum der konversationellen Aktivität *Beraten* vor dem Gattungshintergrund zu rekonstruieren. Aufgezeigt wurden nicht nur verschiedene syntaktische Äußerungsformate, auf die Lehrkräfte zur Durchführung der Aktivität zurückgreifen, sondern zudem ausgewählte lexiko-semantische Mittel und typische interaktive Verfahren. In dem sich anschließenden Subkapitel gilt es nun, die spezifischen Reaktionen der Eltern und SchülerInnen auf das *Beraten* genauer zu analysieren.

7.3 Reaktionen auf *Beraten*

Aus den bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass das *Beraten* der Lehrkräfte sowohl an Eltern als auch an SchülerInnen gerichtet sein kann, was diese jeweils vor die kommunikative Aufgabe stellt, auf das Gesagte in irgendeiner Form zu reagieren. Im Folgenden geht es darum, eben diese Reaktionen einer genaueren formalen und funktionalen Analyse zu unterziehen.

7.3.1 SchülerInnen

Im vorliegenden Korpus lassen sich verschiedene Reaktionen der SchülerInnen auf *Beraten* voneinander unterscheiden. Eine wichtige Rolle bei der Klassifikation der verschiedenen Reaktionen spielt die Frage, ob das von den Lehrkräften durchgeführte *Beraten* von den SchülerInnen zuvor selbst eingefordert wurde oder nicht. Im Falle selbst eingeforderten *Beratens* durch die SchülerInnen zeigen sich in den Daten fast ausschließlich Beispiele, in denen diese die von den Lehrkräften erwogenen Maßnahmen akzeptieren bzw. annehmen, sie sich also dazu bereit erklären, die Empfehlungen auch tatsächlich umzusetzen.²⁸⁸ Datum 38 verdeutlicht dies. Direkt zu Gesprächsbeginn äußert die Schülerin den Wunsch, von der Lehrerin beraten zu werden, wie sie ihre Leistung im Unterrichtsfach Deutsch verbessern kann. Im Laufe des Gesprächs kommt es zur Nennung verschiedener Handlungsempfehlungen durch die Lehrerin, deren Umsetzung dazu dienen kann, eine bessere Note im Mündlichen zu erzielen. So rät die Lehrerin der Schülerin etwa, im Rahmen ihrer Wortmeldungen auch Fragen zu formulieren, die nicht verstandene Unterrichtsinhalte betreffen. Auf diese Weise kann die Schülerin demonstrieren, dass sie das Unterrichtsgeschehen aktiv verfolgt und das Gesagte zu reflektieren imstande ist, auch wenn ihr Verständnis der Materie noch nicht direkt gewährleistet ist. Ein weiterer Ratschlag an die Schülerin besteht darin, einen ständig störenden Klassenkameraden besonnen darauf hinzuweisen, dass dessen Verhalten gar nicht witzig erscheint, sondern vielmehr Störungen verursacht und die übrigen MitschülerInnen an der aktiven Mitarbeit am Unterricht hindert. Im Anschluss an die Realisierung des Beratungshandelns bekräftigt die Lehrerin die Schülerin in ihrem Vorhaben, selbst aktiv an ihrem Problem zu arbeiten, indem sie das Gesagte umsetzt.

Datum 38 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 54) L'in, M, S'in)

001 L'in (d²) du (.) merkst jetzt SELber,
 002 du musst was TUN?
 003 dir f: [schwim]men sonst die FELLE weg,
 004 S'in [ja;]
 005 L'in und dann bist du SELber gefragt.
 006 (1.0)

288 Die Annahme der Empfehlung heißt freilich zunächst nur, dass die SchülerInnen das von den Lehrkräften Gesagte situativ akzeptieren; die Reaktion sagt nichts darüber aus, ob die SchülerInnen die anvisierte Maßnahme zu einem späteren Zeitpunkt auch tatsächlich in die Tat umsetzen.

007 ne?
 008 S`in **ich MACH das.**
 009 (--)
 010 L`in ja;
 011 S`in **ich bin jetzt auch noch mEhr motiVIERT?**
 012 (-)
 013 (a[?] ich-)
 014 L`in ja dann sieh ZU,=
 015 =dass du den SCHWUNG jetzt auch mit
 rübernimmst;

In Zeile 004 gibt die Schülerin mittels „ja;“ zu erkennen, dass sie den Ausführungen der Lehrerin beipflichtet und sie nun selbst „was TUN“ (Z. 002) muss. Auf den wiederholenden Zusatz der Lehrerin hin, dass die Schülerin jetzt „SELber gefragt“ (Z. 005), also zum Handeln aufgerufen ist, versichert diese durch „ich MACH das.“ (Z. 008) ihre Zustimmung zu den im Gespräch erwogenen zukünftigen Maßnahmen. Sie demonstriert damit die Annahme des von ihr selbst eingeforderten *Beraten*s und verweist in der Folge zudem auf den positiven Einfluss, den das Gesagte auf ihre Motivation (zur Realisierung der Maßnahmen) hat: „ich bin jetzt auch noch mEhr motiVIERT?“ (Z. 011). Die Lehrerin hebt schließlich hervor, dass die Schülerin diesen „SCHWUNG“ (Z. 015) bzw. diese hohe Motivation nutzen soll, um sich des konstatierten Problems auf die beschriebene Art und Weise anzunehmen.

Gespräche, in denen SchülerInnen das *Beraten* durch Lehrkräfte zuvor selbst initiiert haben, tauchen im Korpus selten auf. Viel häufiger ergeben sich Situationen, in denen Lehrkräfte den SchülerInnen Empfehlungen geben, die von diesen nicht unmittelbar eingefordert wurden. Welche Reaktionen auf dieses nicht eingeforderte *Beraten* lassen sich in den Daten ausmachen? Bereits in Kapitel 5.2.2.3 wurde ausführlicher dargestellt, dass SchülerInnen in Elternsprechtagsgesprächen häufig Redebeiträge produzieren, die dem Griceschen „Kooperationsprinzip“ (Meggie 1993: 248) zuwiderlaufen: So wurden etwa Beispiele analysiert, in denen der Informationsgehalt der SchülerInnenäußerung der jeweiligen Gesprächssituation bzw. dem lokalen Gesprächskontext unangemessen erscheint (siehe etwa Datum 27 und 28 in dem besagten Kapitel 5). Vergleichbare unkooperative Verhaltensweisen lassen sich tendenziell auch in den Reaktionen auf unaufgefordertes *Beraten* beobachten. Geradezu Ausnahmen bilden Fälle wie der folgende, in dem der Schüler durch seine Antwort explizit verdeutlicht, dass er die Empfehlung der Lehrerin annimmt:

Datum 39 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 57) L'in, M, S)

001 L'in das wÄre was um dich äh::: SELber-
 002 damit du dich SELber dran erInnern kannst,
 003 dass du dich MELden musst;=
 004 =du legst am ANfang der stunde (.) drei vier
 stifte raus;
 005 (---)
 006 S JA;=
 007 =den kenn i DEN trick kenn [ich noch] aus der
 008 L'in [DE:N trick]
 S grUndschule.
 L'in kennst_e;
 009 S JA;
 010 und dann legst [du die] ins etuI zurück,
 011 S [(hustet)]
 012 L'in wenn du dich äh: beTEiligt hast;
 013 (1.5)
 014 das is einfach für einen sElber ne erINnerung;
 015 (-)
 016 das is glaub ich GAR nich so schlEcht;
 017 S **ich GLAUB das versUch ich mal.**
 018 L'in versUchen_we das mal.

In den Zeilen 001–002 berät die Lehrerin den Schüler unaufgefordert, wie die mündliche Mitarbeit im Fach Deutsch verbessert werden kann: Sie führt aus, dass es empfehlenswert ist, sich zu Stundenbeginn „drei vier stifte“ (Z. 004) herauszulegen, die nach erfolgter Wortmeldung dann „ins etuI zurück[gelegt]“ (Z. 010) werden können. Die Präsenz der auf dem Tisch liegenden Stifte dient dem Schüler dabei als „erINnerung“ (Z. 014), dass eine bestimmte Anzahl an Wortmeldungen in der jeweiligen Unterrichtsstunde noch erfolgen muss. In Zeile 017 kommt es schließlich zur Annahme der Empfehlung durch den Schüler mittels „ich GLAUB das versUch ich mal.“, nachdem dieser kurz zuvor darauf hingewiesen hat, dass er diesen „trick [...] noch aus der grUndschule“ (Z. 007) kennt.

Wie angedeutet, finden sich in den Daten nur selten derartige explizite Rationierungen des nicht eingeforderten *Beratens* durch die SchülerInnen. Häufiger dagegen treten im Korpus Fälle auf, in denen verbale Reaktionen gänzlich ausbleiben, die SchülerInnen schweigen. Datum 40 liefert ein solches Beispiel. Die Interagierenden unterhalten sich über den Umstand, dass der Schüler des Öfte-

ren abgelenkt ist und es ihm daher nicht gelingt, diverse Aufgaben noch im Rahmen der Unterrichtsstunde zu vollenden. In der Folge präsentiert der Lehrer dem Schüler eine Handlungsmöglichkeit, die zur Lösung des Problems beitragen kann.

Datum 40 ((Hauptschule, Großstadt 1, G 102) L, V, S)

001 L du musst EInfach-
 002 (1.5)
 003 ABblocken und sagen-
 004 wenn mir jemand mit mir QUATschen will,
 005 dann soll er woanders hingehen,
 006 (--)
 007 wenn jemand mit mir zuSAMmenarbeiten will;
 008 und deshalb SITZT ihr ja zusammen an diesem
 tisch-
 009 (1.0)
 010 wenn_de mit mir ARbeiten möchtest,
 011 (-)
 012 bist du HERZlich willkommen.
 013 aber QUATSCH (.) MIR (.) NICH die ohren voll.
 014 (--)

Um Störungen durch andere zu vermeiden und dadurch ein effizienteres Arbeiten zu ermöglichen, rät die Lehrkraft dem Schüler ab Zeile 001, diejenigen Mitschüler dezidiert abzuweisen, die nur „QUATschen“ (Z. 004) wollen. Eine erwartbare Reaktion des Schülers bleibt aus, woraufhin der Lehrer nach einer mittleren Pause in Zeile 006 dazu ansetzt, seine bisherigen Ausführungen zu elaborieren. Er legt dem Schüler nahe, nur diejenigen MitschülerInnen als TischnachbarInnen zu akzeptieren, die gewillt sind, „zuSAMmen[zu]arbeiten“ (Z. 007). In Form direkter Redewiedergabe präsentiert er diesem ab Zeile 010, wie gegenüber den übrigen KlassenkameradInnen zu verfahren ist: „wenn_de mit mir ARbeiten möchtest, (-) bist du HERZlich willkommen. aber QUATSCH (.) MIR (.) NICH die ohren voll.“ Der Schüler enthält sich auch hier einer Antwort, in der er Stellung zu den von der Lehrkraft erörterten Maßnahmen bezieht. In der Folge gelingt es

dem Lehrer nicht, eine entsprechende verbale Reaktion des Schülers zu mobilisieren.²⁸⁹

Neben dem Schweigen der SchülerInnen finden sich darüber hinaus wiederholt Fälle, in denen diese als Reaktion auf fremdinitiiertes *Beraten* lediglich Minimalantworten produzieren. Datum 25, das bereits vorgestellt wurde, liefert Beispiele sowohl für ausbleibende verbale Reaktionen als auch Minimalantworten.

Datum 25 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 11) L'in, M, V, S)

006 L'in nu:r beim nächsten mal musst du n bisschen
genauer LEsen,
007 und-
008 S **ja;**
009 L'in °hh ne?=
010 =zuhause vielleicht auch n bisschen meh:r
LERnen;=
011 oder wei? ä zumindest alle Aufgaben ANkucken==
012 =die wir mal geMACHT haben;
013 (-)
014 du musst ja nich jEde aufgabe noch mal Lösen,
015 sondern: (.) sich das EInfach mal ANschauen;
016 S **hm,**
017 (3.0)
018 L'in ja;
019 (1.0)
020 haben sie SONST noch frAgen;

In Zeile 006 gibt die Lehrerin dem Schüler den nicht eingeforderten Rat, sich in zukünftigen Arbeiten die Aufgabenstellung „n bisschen genauer [durchzu]LEsen“, um die jeweiligen Inhalte in adäquater Form bearbeiten zu können (was in der Vergangenheit aufgrund des ungenauen Lesens des Schülers ein Problem darstellte). Mittels des Responsivs „ja;“ (Z. 008) produziert der Schüler im Anschluss eine Minimalantwort, in der er die Ausführungen der Lehrerin zwar nicht ausführlicher kommentiert, diese jedoch in relativ knapper Form ratifiziert.²⁹⁰ Auffällig ist nun das im Folgenden zu beobachtende Verhalten des Schülers, das

289 In dem hier nicht weiter abgedruckten Fortlauf des Gesprächs initiiert der Lehrer schließlich einen Themenwechsel, indem er auf das Sozialverhalten des Schülers genauer eingeht. Der Schüler selbst beteiligt sich nun wieder in verbaler Form an der Interaktion.

290 Zu „ja“ als Responsiv siehe ausführlich Imo (2013: 161–174) sowie Hoffmann (2008).

zutage tritt, als die Lehrerin ihr Beratungshandeln ab Zeile 010 fortsetzt. Während sie den Schüler zunächst noch dazu angehalten hat, die Aufgabenstellung genauer zu rezipieren, was aus dessen Sicht eine vergleichbar leicht umzusetzende Maßnahme darstellen dürfte, thematisiert sie nun, was darüber hinaus „zu Hause“ (Z. 010) getan werden kann: Sie schlägt vor, dort „vielleicht auch ein bisschen mehr [zu] LERNen“ (Z. 010), sich „zumindest alle Aufgaben AN[zu]kucken“ (Z. 011), die gemeinsam in der Schule angefertigt wurden; im Rahmen dieses Handelns vollzieht die Lehrerin einen Eingriff in das Privatleben des Schülers, das jenseits der Schule stattfindet. Auf diesen beschriebenen Rat hin lässt der Schüler keine erkennbare verbale Reaktion erkennen, und es entsteht eine Pause (Z. 013). Dass vermutlich auch keine nonverbale Zustimmung zu dem Gesagten erfolgt, ließe sich aus der Folgereaktion der Lehrerin ableiten. So nutzt diese die entstehende Pause dazu, ihre Handlungsempfehlung zu modifizieren, also eine Maßnahme vorzuschlagen, deren Umsetzung für den Schüler vermeintlich akzeptabler erscheint: Sie verweist darauf, dass „ja nicht jede Aufgabe“ (Z. 014) noch mal gelöst werden muss, womit sie den Umfang der von dem Schüler potentiell zu erledigenden Arbeit reduziert (in Zeile 011 hieß es noch: „alle Aufgaben“). Das im vorliegenden Datum zu beobachtende sprachliche Verhalten der Lehrerin ist nicht untypisch für Kontexte, in denen SprecherInnen entstehende Pausen als eine Art Zurückweisung oder Ablehnung des bisher Gesagten durch ihr Gegenüber interpretieren. So konstatiert etwa Heritage (1984: 274), dass „if first speakers can analyse a pause as prefatory to rejection, they can use the time to step in to modify and revise the first utterance to a more ‚attractive‘ or ‚acceptable‘ form [...]“. Freilich ist es allein auf Basis von Audiodaten (in denen Gestik und Mimik nicht erfasst werden) schwierig, darüber zu entscheiden, ob sich das Verhalten des Schülers als „rejection“ des *Beratens* deuten lässt. Fakt ist jedoch, dass der Schüler auch nach der Modifikation des Gesagten durch die Lehrerin in Zeile 016 keine Reaktion zeigt, die auf eine Annahme der Empfehlungen schließen lässt. Stattdessen produziert er mit „hm,“ ein Signal, das der Lehrkraft potentiell die Möglichkeit gibt, ihre Rede fortsetzen zu können. Der Schüler enthält sich damit einer konkreten Stellungnahme, verdeutlicht aber, dass er das bisher Gesagte rezipiert hat. Die Lehrerin selbst kommentiert diese Minimalreaktion des Schülers nicht weiter. Es folgt eine auffällig lange, dreisekündige Pause in Zeile 017 und anschließend die Initiierung eines Themenwechsels durch die Lehrerin.

Offen bleibt die Frage, wie dieser Befund zu deuten ist, wie also das Verhalten bzw. die Reaktionen des Schülers im obigen Transkript zu erklären sein könnten; eine rein auf das Datum bezogene sequenzielle Analyse gibt nicht in ausreichender Form Aufschluss über mögliche Hintergründe, die dem Schülerhandeln

zugrunde liegen könnten. Deppermann (2000: 102) argumentiert, dass bei der Untersuchung von Gesprächsdaten „nahezu in jedem Falle“ gesprächsexternes Wissen der Analysierenden eine Rolle spielt, also Wissen, das „durch die Daten selbst nicht bereit gestellt[]“ wird. Hierzu zählt er u. a. „*theoretisches Wissen*, vor allem über konversationsanalytische Konstrukte und Untersuchungsergebnisse“. Untersuchungsergebnisse aus der Konversationsanalyse, die im Hinblick auf die präsentierte offene Frage möglicherweise Erklärungsansätze liefern könnten, stammen u. a. von Heritage/Sefi (2001). In ihrer erwähnten Studie zu Interaktionen zwischen „health visitors“ und „first time mothers“ beobachten die AutorInnen ein Phänomen, das dem oben beschriebenen ähnelt: Sie beschreiben, dass „first time mothers“ als Reaktion auf eine Beratung durch „health visitors“ häufig Rückmeldungen wie „mm hm“, „yeh“ oder „that’s right“ produzieren (vgl. Heritage/Sefi 2001: 395). Rückmeldungen dieser Art, wie sie auch der Schüler in Form von „hm,“ (Z. 016) produziert, werden von den AutorInnen der Klasse der „unmarked acknowledgments“ zugeordnet und funktional wie folgt charakterisiert:

Unmarked acknowledgments: Here mothers respond to advice in ways that avoid acknowledging it as informative and that avoid overtly accepting it. Although they do not involve the overt rejection of advice, we shall argue that unmarked acknowledgements represent a response form that is resistant to advice and that may imply rejection of the advice that is given. (Heritage/Sefi 2001: 391)

Durch den Umstand, dass diese Rückmeldeformen „primarily ‚continuative‘ in character“ (Heritage/Sefi 2001: 395) sind, sie also in erster Linie als Fortsetzungssignale fungieren, vermeiden es RezipientInnen, das Gesagte explizit als *Beraten* zu behandeln. Sie können nach Heritage/Sefi (2001: 398) damit als „forms of resistance in themselves“ angesehen werden.²⁹¹

Ob man tatsächlich so weit gehen und Verhaltensweisen wie die des Schülers als Resistenz auffassen kann, ist auf Basis der bestehenden Datenlage eine abschließend nicht zu klärende Frage. Mögliche Belege für die Gültigkeit einer solchen Resistenzthese, also die Annahme, dass SchülerInnen mitunter eine Abwehrhaltung einnehmen, wenn Lehrkräfte im Rahmen von Beratungshandeln in deren Handlungsspielraum eindringen, liefert Datum 41. Die Lehrerin berät die Schülerin, was diese gegen die unzureichende mündliche Mitarbeit tun kann; sie favorisiert dabei das Verfahren mit den „STIFten“ (Z. 001), die von der Schülerin

291 Siehe hierzu Heritage/Sefi (2001: 402): „As already noted, unmarked acknowledgements, in the way that they avoid receipting advice as advice, constitute a form of resistance to its delivery.“

zunächst herausgelegt und nach erfolgter Meldung wieder in das Etui gelegt werden können.

Datum 41 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 34) L'in, M, S'in, S)

001 L'in mit den STIFten.
 002 (-)
 003 M DAS is ne gÜte sache.
 004 (1.0)
 005 lEgst dir [drei STIFte hin,]
 006 L'in [hast du das schon] bei den anderen
 mädels mal MITgekriegt?
 007 M hm_hm,
 008 S'in nöö:.
 009 L'in nöö?:
 010 (1.0)
 011 mit äh MIA hab ich das jetzt zum beispiel AUCH
 mündlich einfach nur besprochen;
 012 aber das funktionIert teilweise wirklich GUT;=
 013 =du legst dir am ANfang der stunde,
 014 sagen_we drei bis VIER-
 015 (-)
 016 besser VIER;
 017 M ((lacht leise))
 018 L'in stIfte aus dem etui RAUS,
 019 (-)
 020 und für jeden BEItrag,=
 021 =den du dann geLEIStet hat,
 022 darfst du EInen stift-
 023 darfst du wieder ins etuI tun.
 024 (1.5)
 025 S'in <<len> a:[ha;;]>
 026 L'in [dein] BRUder kennt das system AUch;
 027 hat_er mir gesAgt.
 028 S [hm:::,]
 029 M [ja: (.) von [herrn] BERG]mann.
 030 L'in [hm,]
 031 ja;
 032 M geNA[U.]
 033 L'in [das] funktioniert WIRKlich ganz gut;

034 dann wirst du einfach dran erINnert,
 035 w_wenn da die ganzen stIfte noch LIeGen,
 036 dass du (.) noch (.) was Sagen musst in der
 stunde.
 037 (1.5)
 038 S`in <<len> a:ha:..>
 039 (---)
 040 L`in **(du) bist NICH so begeistert;=ne?**
 041 S`in **[nein.]**
 042 M [()]doch [das IS doch (ne) gute] idEE;
 043 L`in [waRUM nich;]
 044 S`in **WEISS nich.**
 045 (--)
 046 L`in was STÖRT dich denn da drAn;
 047 (--)
 048 S`in **WEISS nich.**
 049 (2.0)
 050 L`in hast du denn ANGST dich zu melden in der
 stunde,
 051 oder-
 052 (-)
 053 S`in **nö:..**

Auf den Vorschlag der Lehrerin, das Vorgehen „mit den STIFten“ (Z. 001) praktizieren zu können, reagiert die Schülerin zunächst mit Schweigen (Z. 002). Stattdessen liefert die Mutter eine positive Bewertung des Vorschlags („DAS is ne gUte sache.“; Z. 003) und beginnt selbst mit einer Erklärung, wie diese Maßnahme in die Tat umzusetzen ist: „Iegst dir drei STIFte hin,“ (Z. 005). Sie wird dabei in Zeile 006 von der Lehrerin unterbrochen, die die Schülerin nun direkt adressiert und fragt, ob diese die besagte Vorgehensweise „bei den anderen mädels mal MITgekriegt“ (Z. 006) hat. Auffallend mit Blick auf das Folgende sind nun die inhaltlich divergierenden Reaktionen der Beteiligten: Während die Mutter die Frage der Lehrerin mittels „hm_hm,“ (Z. 007) bejaht, womit sie zum Ausdruck bringt, dass ihre Tochter dieses Verfahren durchaus kennt bzw. kennen müsste, verneint die Schülerin diese in Form der Antwortpartikel „nö.“ (Z. 008). Imo (i.V.b: 16) zeigt auf, dass ein allein stehendes „nein“ (oder in diesem Fall „nö“), wie es von der Schülerin produziert wird, gemeinhin dispräferiert ist:

[E]s hat ein starkes Potential der Gesichtsbedrohung und weist Konnotationen nicht nur einer negativen Antwort/Reaktion auf, sondern auch der Aufkündigung der Gesprächsoperation; es findet sich daher in Alltagsinteraktionen bestenfalls (und auch da selten) in Streitsituationen.

Dass die Lehrerin die Reaktion der Schülerin als eine durchaus unkooperative auffasst, zeigt sich an der verwunderten Nachfrage in Form der Echostruktur „nö:?“ (Z. 009), mittels derer sie die auf „nein/nö“ eigentlich erwartbare Explikation oder Elaboration des Gesagten einklagt (vgl. Imo i.V.b). Statt der Lieferung einer konditionell relevanten Antwort der Schülerin erfolgt jedoch lediglich eine Pause. Dies führt dazu, dass die Lehrerin in den Zeilen 011 bis 023 nun selbst eine Erklärung liefert, wie die erwogene Maßnahme umgesetzt werden kann (eine bestimmte Anzahl an Stiften auf den Tisch legen, die im Anschluss an Wortmeldungen entfernt werden können). Auch in Zeile 024 reagiert die Schülerin zunächst nicht, ehe sie in Form von „a:ha:;“ einen „Erkenntnisprozessmarker“ (Imo 2009a) produziert, der prosodisch durch das langsame Sprechen und die Dehnungen stark markiert ist: Zwar bringt die Schülerin ihr Verständnis des Gesagten zum Ausdruck, kontextualisiert jedoch, dass sie von dem Vorschlag nicht begeistert ist. Diese Interpretation von „a:ha:;“ ist keine, die von außen an das Datum herangetragen wurde, sondern eine, die sich sequenziell belegen lässt, wenn man den Fortlauf der Interaktion betrachtet: Nach dem (motivierenden?) Hinweis der Lehrerin, dass der im Gespräch anwesende Bruder der Schülerin das „system“ (Z. 026) mit den Stiften ebenfalls kennt, sowie weiteren Ausführungen hinsichtlich der Vorteile dieses Vorgehens (Z. 033–036) ist die Schülerin erneut dazu aufgerufen, Stellung zu beziehen. Es folgt abermals eine Pause (Z. 037), ehe sie die Produktion des prosodisch markierten Erkenntnisprozessmarkers „a:ha:“ (Z. 038) wiederholt. Wie die Antwort der Schülerin von der Lehrerin ausgelegt wird, zeigt sich anhand der Verstehensdokumentation in Zeile 040: „(du) bist NICH so begeistert;=ne?“. Damit verdeutlicht die Lehrerin, dass sie den Erkenntnisprozessmarker der Schülerin als ein Zeichen deutet, das den Widerwillen gegenüber den geäußerten Handlungsvorschlägen zum Ausdruck bringt. Die Schülerin pflichtet der Lehrerin im Anschluss mittels „nein.“ (Z. 041) bei und scheint erneut nicht motiviert, ihren Standpunkt genauer auszuführen. Die bisherige Analyse verdeutlicht also, wie die Schülerin nicht zuletzt im Rahmen der vielen Schweigephasen sowie ihrer (z. T. verzögert produzierten) Minimalantworten durchaus ihre resistente Haltung hinsichtlich der Ratschläge der Lehrerin zum Ausdruck bringt. Auch im Fortlauf des Gesprächs lässt sich die Schülerin zu keiner elaborierten Stellungnahme bewegen, derartige Versuche der Lehrerin scheitern. Auf die zweimalige Nachfrage, „waRUM“ (Z. 043) der Schülerin dieses Prozedere nicht gefällt bzw. „was“ (Z. 046) diese daran konkret stört, folgen eben-

falls keine ausreichend informativen Antworten; die Schülerin verweist stattdessen wiederholt darauf, dass sie hierzu keine Angaben machen kann („WEISS nich.“; Z. 044, Z. 048). Auch ein letzter Versuch der Lehrerin, die zugrunde liegende Problematik genauer zu ergründen, scheitert: Auf die Nachfrage hin, ob die Schülerin schlicht Angst vor Wortmeldungen hat („hast du denn ANGST dich zu melden in der stunde, oder-“; Z. 050–051), produziert diese lediglich ein weiteres „nö.“ (Z. 053), womit sie nicht nur die Frage verneint, sondern zugleich ein weiteres Mal ihren Unmut zur Lieferung einer fundierten Antwort kundtut.²⁹² Die Analyse von Datum 41 demonstriert, dass die Lehrerin das Verhalten der Schülerin durchaus als Resistenz interpretiert und entsprechend reagiert; es zeigt sich also folglich, dass resistentes SchülerInnenverhalten als Reaktion auf fremdinitiiertes *Beraten* im Kontext der Gattung Elternsprechtagsgespräch gewiss anzutreffen ist.

Eine abschließende Beurteilung im Hinblick auf die Reaktionen der SchülerInnen auf fremdinitiiertes *Beraten* vorzunehmen, erscheint vor dem Hintergrund der Datenlage nur schwer möglich. Fakt ist, dass sich nur wenige Fälle finden lassen, in denen SchülerInnen die Empfehlungen der Lehrkräfte annehmen oder aber ihre Resistenz gegenüber den erörterten Maßnahmen in expliziter Form zum Ausdruck bringen. Meist produzieren diese nur Minimalantworten (denen keine eindeutig interpretierbaren sprachlichen Handlungen der Lehrkräfte folgen) oder schweigen. Derartige Reaktionen der SchülerInnen sind ohne die Existenz von Videodaten, die Aufschluss über Gestik und Mimik geben, nicht in angemessener Form zu analysieren. Erschwerend kommt hinzu, dass auch die entsprechenden ethnographischen Daten nicht zur Verfügung stehen, etwa Interviews

292 Auffällig ist in diesem Zusammenhang die zweimalige Verwendung der Antwortpartikel „nö“ statt „nein“ durch die Schülerin (in Zeile 008 und 053). Besagtes „nö“ dient in diesem Kontext nicht allein der Verneinung, sondern es wird (im Vergleich zu „nein“) in gewisser Weise eine Art „Gleichgültigkeit“ bzw. „Desinteresse“ gegenüber dem Gesagten kontextualisiert (aus selbigem Grund wäre es beispielsweise auch nur schwer vorstellbar, auf die Frage eines/r Vorgesetzten, ob die für ihn/sie anzufertigende Arbeit schon erledigt sei, mit „nö“ zu antworten). Untersuchungen, die sich mit der Antwortpartikel „nein“ sowie seinen Varianten beschäftigt haben, haben die Funktionen von „nö“ (im Vergleich zu „nein“) bislang weitgehend ausgeklammert. Zifonun/Strecker/Hoffmann 1997: 379) beschreiben „[nœ, nœ:]“ als norddeutsche Umgangssprache, gehen auf das funktionale Potential dieser Formen allerdings nicht weiter ein. Auch Imo (i.V.b: 32–33), der sich als einer der wenigen umfassend mit der Variantenvielfalt von „nein“ auseinandersetzt, thematisiert „nö“ nur am Rande: So diskutiert er „nö“ etwa als eine Form emphatisch aufgeladener Negation, wenn es äußerungsfinal zum Einsatz kommt (etwa in: „gibts noch FRAGEN ihrerseits?“ – „im moment NICHT nö.“).

mit den Beteiligten, die bisweilen auf Handlungsmotive schließen lassen könnten. Verschiedene Forschungsergebnisse zu dem Phänomen des „silent child“, wie sie bereits in Kapitel 2.1 präsentiert wurden, haben nicht zuletzt aufgrund des Fehlens multimodaler sowie geeigneter ethnographischer Daten nur begrenzte Aussagekraft. Über etwaige Gründe, die einem solchen Handeln zugrunde liegen, kann im Rahmen dieser Arbeit letztlich nur spekuliert werden: Schweigen SchülerInnen, um sich von den Lehrkräften nicht auf verschiedene Maßnahmen festlegen und damit in ihrem Handlungsspielraum einschränken zu lassen? (vgl. Silverman/Baker/Keogh 1998: 238) Vermeiden sie verbale Reaktionen, um sich mit den anderen Gleichaltrigen solidarisch zu erklären?²⁹³ Produzieren sie lediglich Minimalantworten, um den Erwachsenen die eigene Gleichgültigkeit in Bezug auf das Gesagte vor Augen zu führen?

7.3.2 Eltern

Während sich bei SchülerInnen unterschiedliche Reaktionen auf fremd- und selbstinitiiertes *Beraten* zeigen, ist dies bei Eltern nicht der Fall. Sie begrüßen – unabhängig davon, ob das *Beraten* selbst explizit eingefordert oder aber von den Lehrkräften unaufgefordert realisiert wurde – die Tatsache, dass Lehrkräfte Hilfestellungen geben, und erklären sich mit den thematisierten Maßnahmen meist einverstanden bzw. nehmen die Empfehlungen an. Das bereits präsentierte Datum 3 liefert ein Beispiel für die Reaktion der Eltern auf selbstinitiiertes, Datum 44 für die auf fremdinitiiertes *Beraten*. In Datum 3 gibt die Lehrerin der Mutter Hilfestellung, wie die Leistung des Sohnes im Unterrichtsfach Mathematik verbessert werden kann. In Datum 42 geht es um das Problem, dass der Schüler im Unterricht stets abgelenkt ist. Die Lehrerin schlägt den anwesenden Eltern vor, die bereits von der Familie konsultierte Psychologin am Schulunterricht teilnehmen und das defizitäre Sozialverhalten des Schülers im Klassenzimmer selbst beobachten zu lassen.

Datum 3 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 22) L'in, M)

001 (2.0)

002 M irgendwelche TIPPS,

²⁹³ Hierzu Silverman/Baker/Keogh (1998: 238): „To enter into the problem-definition or resolution in an active way would align the young person with his or her elders possibly against other young people.“

003 wie man sozusagen seine (.) mathematischen
fähigkeiten verBESSern könnte?
004 (1.0)
005 L'in °hh m: im: (.) BUCH sind immer: so aufgaben zum
Üben;
006 (-)
007 drin am ende eines jeden kaPitels;
008 und die lösung(en) DAzu,
009 die stehen auch im SCHÜlerbuch drin.
010 M **ja:**,
011 L'in (al) SOWas könnte man zum beispiel mal machen;
012 oder (d²)°hhh ähm:: ja;=
013 =ansonsten auch vielleicht die aufgaben:: noch
mal: RECHnen,
014 die wir in der SCHUle gemacht haben,

Datum 42 (Gymnasium, Großstadt 3, G 35), L'in, M, V)

001 L'in ich dEnke dass die ABlenkung äh:-
002 °hh HIE:R,
003 (-)
004 im im im KLASsenraum,=
005 =sich vielleicht noch mal ANders zeigt,
006 als wenn_er dann bei ner psychologin im
EINzel[gespräch] is.
007 V [ja;]
008 L'in ich WEISS nich genau-
009 ob_s da mal ne iDEE wäre,
010 dass sich ä² dass sich ä jemand das mal dann
HIER anguckt-
011 wie er sich HIER (.) zeigt;
012 (-)
013 [WEISS ich nich] ob [das ne mög]lichkeit wäre.
014 M [hm::,]
015 V [hm::,]
016 (-)
017 L'in sagen wir mal im natÜrlichen geSCHEhen;=ne?
(In den folgenden, ausgesparten Sekunden berichtet die Lehrerin
detailliert darüber, wie der Schüler im Unterricht „wegdriftet“.)
018 M **und das vielleicht wäre keine schlechte iDEE,**

019 jetzt () zu Sagen,
 020 dass die vielleicht soll °hh einmal zum
 UNterricht kommen,
 021 L'in ja;
 022 (--)
 023 das hab ich nämlich geDACHT.

Die Reaktionen der Eltern, die eine Zustimmung zu dem Gesagten indizieren, können unterschiedlich ausfallen: So finden sich in den Daten nicht nur feste Phrasen, wie z. B. „keine schlechte iDEE“ (Datum 42, Z. 018), die eine positive Bewertung und damit eine Annahme der Lösungsstrategien zum Ausdruck bringen. Auch kommen Responsive, wie etwa „ja:“ (Datum 3, Z. 010), zum Einsatz, die „sequenziell affirmierend auf eine Vorgängeräußerung reagier[en]“ (Imo 2013: 161) und das angedachte Vorgehen damit ratifizieren. Dass die Resonanz der Eltern auf das *Beraten* der Lehrkräfte meist positiv ausfällt, liegt im spezifischen Setting, also der institutionellen Rahmung der Interaktionssituation begründet. Wie bereits in Kapitel 5.2.1 ausführlich beschrieben wurde, bieten diese Interaktionen den Lehrkräften und Eltern die Möglichkeit zur Umsetzung des vom Schulgesetz beschriebenen, geteilten Bildungs- und Erziehungsauftrags. Dies umfasst allen voran die gemeinsame Besprechung und Evaluation der Lern- und Leistungsentwicklung sowie des Sozialverhaltens der SchülerInnen. In einer solchen interaktiven Umgebung ist ein *Beraten* durch Lehrkräfte, wie etwaige Defizite verbessert werden können, stets erwartbar, ja von den Eltern grundsätzlich erwünscht.²⁹⁴

Nicht unerwähnt bleiben soll zudem eine weitere Beobachtung, die sich mit Blick auf das Korpus immer wieder machen lässt: Handlungsempfehlungen bzw. -vorschläge von Lehrkräften, die dem Zwecke der Problemlösung dienen, scheinen Eltern ideale Anschlussmöglichkeiten bzw. Vorlagen zu liefern, sich in ihrer Identität als „gute Eltern“ zu präsentieren. So können sie in diesem Rahmen vorführen, was bereits eigenmächtig unternommen wurde, um das Problem zu bearbeiten, ja dass das Unternommene gar mit dem übereinstimmt, was von den Lehrkräften erwogen wurde. Das oben bereits vorgestellte Datum 16²⁹⁵ kennzeichnet ein Beispiel hierfür.

294 Ähnliches konstatiert Limberg (2010: 238) für universitäre Sprechstundengespräche: „The office hour is an interactional arena that promotes the use of advice, often leading students to expect advice even if they do not explicitly request it.“

295 Hier wurde ein längerer Gesprächsausschnitt gewählt.

Datum 16 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 132) L'in, M)

001 L'in JA:;=
002 =aber sie haben schon RECHT;
003 wenn das mit den HAUSAufgaben schon so lAnge
is-
004 °h also es gIbt ja auch so
konzentratiONsgeschichten:-
005 ähm:-
006 (--)
007 mit LÜK(.)kästen und [so weiter;]=ne?=
008 M [hm:,]
009 L'in =dass man DA vielleicht einfach ma °hh sacht-
010 ZEHN minuten;
011 (-)
012 mit mit EIeruhr oder so;
013 M h[m:,]
014 L'in [ma ZE]HN minuten kOnzentriert;
015 ohne HIER kucken ohne dA kucken-
016 sondern mal KONzentriert wegarbeiten;=
017 weiß nich ob_s (.) ihnen so liegt mit so_m m
beLOhnungssystem-
018 zehn AUFkle[ber,]
019 M [hm:][:,]
020 L'in [da] gibt_s ne überRASchung
oder irgendwas-
021 °h dass er aber WIRKlich-
022 WIRKlich noch mal so:-
023 von der PIke auf sag ich ma lErnt,
024 °hh be[i ner SAcHe zu bleiben;]
025 M [sich zu konzenTRIERN;]=
026 L'in [sich zu] konzenTRIERN;
027 M [=hm:,]
028 L'in und dann langsam die ZEIT zu
[steigern;]
029 M [**bei den HAUSAuf]gaben ham_wer das
AUch schonmal versucht;
030 L'in ham_se AUCh [(schon mal probiert;)]
031 M [**auch mi_m ha² mi_m]
[HAUShalts]wecker;****

032 L'in [ja:,]
 033 M **aber-**
 034 (-)
 035 **ja ich hat dat geFÜHL,=**
 036 **=der setzt sich NOCH mehr unter [druck;]**
 037 L'in [ah] JA;;
 038 dass es nach HINten
 [losgegangen is;]
 039 M **[und macht dadurch noch MEHR] [feh]ler;**
 040 L'in [ja:;]
 041 M ja;;
 042 **un dann hab ich mir halt die zeit geNOMmen;=**
 043 =un-

In Form einer umfangreichen Beratungssequenz präsentiert die Lehrerin der Mutter ab Zeile 004 zunächst verschiedene Handlungsansätze, die einer Problemlösung potentiell zuträglich sind. Sie verweist in Zeile 007 auf die Existenz von LÜK-Kästen und führt im Anschluss daran aus, wie konkret damit verfahren werden kann. Im Zuge ihrer Ausführungen schlägt sie zudem den Einsatz einer „Eieruhr“ (Z. 012) vor, mittels derer sich die genaue Zeit bemessen lässt, in der der Schüler sich auf die Erledigung einer bestimmten Aufgabe konzentrieren soll. Erwogen wird zudem, ein „beLOHnungssystem“ (Z. 017) zu praktizieren, was positiven Einfluss auf die Motivation des Schülers haben kann. Ab Zeile 029 kommt es zur Reaktion der Mutter auf das Gesagte: Sie macht deutlich, dass die Eltern das beschriebene Prozedere „bei den HAUSAufgaben [...] AUch schon mal versucht“ (Z. 029) haben, ebenso unter Verwendung eines „HAUSHaltswecker[s]“ (Z. 031). Die Mutter verdeutlicht damit die eigenen, bereits erfolgten Initiativen im Hinblick auf eine Problemlösung. In der Folge präsentiert sie sich als aufmerksame Beobachterin ihres Kindes, indem sie aufzeigt, weshalb das von der Lehrerin vorgeschlagene und von der Familie in der Vergangenheit bereits umgesetzte Verfahren mit der Zeitmessung in ihren Augen inadäquat erscheint: So legt sie ihre Laiinnenperspektive („ich hat dat geFÜHL,“; Z. 035) dar, dass die betreffende Methode ihren Sohn „NOCH mehr unter druck“ (Z. 036) setzt, was schließlich zu „noch MEHR fehler[n]“ (Z. 039) führt. Ihre elaborierte Reaktion auf das *Beraten* durch die Lehrerin endet schließlich wie folgt: „un dann hab ich mir halt die zeit geNOMmen;“ (Z. 042). Mittels der in die Äußerung integrierten Modalpartikel „halt“, der Thurmair (1989: 125) die Merkmale <KONNEX> und <PLAUSIBEL> zu-

ordnet, signalisiert die Mutter, dass es vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen nur allzu logisch erscheint, sich als „gute Mutter“ nun selbst die Zeit zu nehmen, um mit der Tochter bestimmte Übungen durchzuführen.

Dass derartige, in den Reaktionen auf *Beraten* anzutreffende Selbstdarstellungen als „gute Eltern“ bisweilen auf positive Resonanz bei Lehrkräften stoßen, zeigt das folgende, bereits präsentierte Datum 36:

Datum 36 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 117) L'in, M, S'in)

027 L'in °h deshalb LEsen lesen lesen is ganz wichtig,
 028 M <<pp> hm,>
 029 L'in und der mama erZÄHlen;=
 030 =oder clementIne vorlesen und er [ZÄHlen;]
 031 M [<<f> die]
 lesen GEgenseitig;>
 032 L'in **SÜper;**
 033 M sie liest IHR vor,
 034 umgekehrt geNAUso;
 035 L'in [**SEHR gut.**]

Nachdem die Lehrerin in Zeile 027 auf den hohen Stellenwert des Lesens im Kontext der Bearbeitung von Rechtschreibproblemen hingewiesen hat, schlägt sie der Schülerin vor, den Eltern oder Geschwistern das Gelesene zu „erZÄhlen“ (Z. 029, 030) bzw. „vor[zu]lesen“ (Z. 030). Noch vor dem Abschluss des Gesagten unterbricht die Mutter die Lehrerin in Zeile 031:²⁹⁶ Mittels „die lesen GEgenseitig; (...) sie liest IHR vor, umgekehrt geNAUso;“ (Z. 031–034) hebt sie hervor, dass das angedachte Vorgehen bereits in die Tat umgesetzt wird. Die Mutter liefert damit einen Einblick in diejenigen schulorientierten Praktiken, die innerhalb der Familie realisiert werden und die den im Gespräch erwogenen Maßnahmen entsprechen. Die Lehrerin würdigt dies, indem sie das beschriebene Vorgehen in Form

296 Beratungssequenzen, in denen Eltern für die SchülerInnen das Wort ergreifen und stellvertretend für diese antworten, bilden in den Daten keine Seltenheit. Generell mag hier der Umstand, sich als gutes Elternteil präsentieren zu wollen, eine wichtige Rolle spielen. Durch dieses vorschnelle Reagieren können Eltern kundtun, dass sie die Vorschläge der Lehrkräfte in jedem Fall begrüßen, unabhängig davon, was ihr Kind antwortet. Sie präsentieren sich damit als außerordentlich schulorientiert und gewillt, eine Verbesserung der derzeitigen Situation in jedem Fall herbeizuführen und die erwogenen Maßnahmen mitzutragen.

von „Super;“ (Z. 032) und „SEHR gut.“ (Z. 035) überaus positiv bewertet; sie konstruiert sich damit wiederum als Expertin, die in der Lage ist, das Handeln der Eltern hinsichtlich seiner Tauglichkeit zu begutachten.

Im Folgenden gilt es nun, die wichtigsten Ergebnisse des gesamten Kapitels abschließend noch einmal zusammenzufassen.

7.4 Zusammenfassung

„Beraten bedeutet [...], jemandem zu sagen, was das Beste für ihn ist“, schreibt Searle (1971: 105) in seiner Theorie der Sprechakte. Gemäß dieser Aussage wäre rein intuitiv zu erwarten, dass es sich bei *Beraten* um eine aus Sicht der beteiligten Interagierenden vergleichsweise unproblematische Aktivität handeln dürfte: Person A teilt Person B in aller Offenheit mit, was ihres Erachtens „das Beste“ für sie ist, was also getan werden kann, um Problem X zu lösen. Person B ist glücklich, eine Lösung für ihr Problem gefunden zu haben und bedankt sich bei Person A für die Hilfestellung. Wirft man einen Blick auf authentische Interaktionssituationen wie Elternsprechtagsgespräche, zeigt sich, dass *Beraten* keineswegs als eine unproblematisch durchzuführende Aktivität erscheint, sondern vielmehr als eine solche, die ganz verschiedene kommunikative Anforderungen nicht nur an die Ratgebenden selbst, sondern an alle Beteiligten stellt. Zusammen hängt dies u. a. damit, dass im Rahmen von *Beraten* ein Wissensgefälle zwischen den Beteiligten etabliert wird und soziale Hierarchien unter ihnen aktiviert werden, es zur Konstruktion situativer Identitäten als ExpertIn und LaiIn kommt.

Welche der besagten kommunikativen Anforderungen an die Interagierenden gestellt werden, zeigt sich bereits mit Blick auf die *Initiierung von Beraten*: Aus Sicht der Eltern verbindet sich mit dem Ersuchen von Hilfe die Gefahr, sich als eine Partei zu präsentieren, die nicht über das Wissen verfügt bzw. nicht in der Lage ist, die eigenen Probleme selbstständig zu lösen. Es ist daher nicht verwunderlich, dass diese auf verschiedene sprachliche Verfahren zurückgreifen, um bei den Lehrkräften einen solchen Eindruck gar nicht erst entstehen zu lassen: In ihren Anliegenformulierungen tendieren Eltern beispielsweise dazu, die zu bearbeitenden Probleme herunterzustufen und/oder zu ent-individualisieren. Sie führen zudem ihre reflektierten subjektiven Theorien hinsichtlich der Ursachen des Problems vor und liefern eigene Lösungsansätze gleich mit; auf diese Weise präsentieren sich Eltern als „gute, schulorientierte Eltern“, die sich als pädagogische LaiInnen bereits selbst Gedanken zum problematischen Sachverhalt gemacht haben.

Die *Durchführung von Beraten* selbst wiederum stellt Lehrkräfte vor verschiedene kommunikative Aufgaben: Zu bedenken ist, dass LehrerInnen sich im Zuge

des *Beratens* situativ zu ExpertInnen erheben und die RezipientInnen als LaiInnen mit Wissensdefiziten positionieren. Dieser Umstand mag gerade in solchen Kontexten von besonderer Brisanz sein, in denen Erwachsene untereinander über das verhandeln, was für Kinder vermeintlich „das Beste“ ist, in denen Lehrkräfte mit den Erziehungsberechtigten der SchülerInnen darüber beraten, was im Rahmen der Familie zur Problemlösung unternommen werden könnte/müsste.²⁹⁷ Lehrkräfte sehen sich nun mit der kommunikativen Aufgabe konfrontiert, die durch das *Beraten* entstehende Gesichtsbedrohung für Eltern abzuschwächen, d. h. deren Handlungsspielraum oder Autonomie nicht zu sehr einzuschränken bzw. zu gefährden und diesen zu signalisieren, dass sie trotz ihres LaInnenstatus als kompetente AkteurInnen begriffen werden. Vor diesem Hintergrund ist etwa der zur Realisierung des *Beratens* dienende vermehrte Gebrauch ausgewählter Deklarativ- oder Fragesatzkonstruktionen bei weitgehender Vermeidung von Imperativen zu erklären: So kann eine konkrete, an die RezipientInnen gerichtete Handlungsaufforderung umgangen und die Optionalität im Hinblick auf zukünftige Vorgehensweisen betont werden. Gleiches gilt auch für verschiedene lexikosemantische Mittel (etwa der Verzicht auf den Gebrauch des Modalverbs „müssen“ gegenüber den Eltern) und interaktive Verfahren (etwa die Präferenz für den Einsatz indirekter Formen der Adressierung, wie z. B. „man“). Doch Lehrkräfte müssen in ihrem sprachlichen Handeln nicht allein auf ihr Gegenüber Rücksicht nehmen, sondern zudem ihren eigenen Status als ExpertInnen vor potentiellen (zukünftigen) Bedrohungen behaupten: Vor diesem Hintergrund macht es durchaus Sinn, auf die Erteilung ultimativer Ratschläge weitgehend zu verzichten, kann im Falle eines etwaigen Scheiterns doch darauf verwiesen werden, dass ein definitives Gelingen einer bestimmten Maßnahme nie in Aussicht gestellt wurde.

In den *Reaktionen auf Beraten* wird schließlich ablesbar, dass das aus LehrerInnen-sicht „Beste“ eine Kategorie ist, die aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten ist. Während Eltern meist die Annahme der lehrerseitigen Handlungsempfehlungen indizieren, sie eine Beratung – egal ob zuvor explizit eingefordert oder nicht – also grundsätzlich begrüßen, tritt bei den SchülerInnen ein anderes Bild zutage: Im Falle unaufgeforderten *Beratens* zeigen sich diese häufig unkooperativ und lassen Reaktionen vermissen, die auf eine eindeutige Annahme

²⁹⁷ Siehe hierzu auch die an Lehrkräfte gerichteten, mahnenden Worte Kampmüllers (1961: 88): „[E]s sei davor gewarnt, das Wort ‚Sprechstunde‘ allzu medizinisch und bürokratisch aufzufassen. Der Lehrer darf sich nicht überlegen dünken und nur verordnen wollen – Erziehung kann man nicht verordnen –, er muß sich auf die Stufe der Gleichberechtigung mit den Eltern zur gemeinsamen Beratung zusammenschließen.“

oder Ablehnung des Gesagten schließen lassen. Es ist daher fragwürdig, ob SchülerInnen das Gesagte tatsächlich dahingehend interpretieren, als handelte es sich nur um „das Beste“ für die eigene Person. Möglicherweise ist diese Art der Unkooperativität vielmehr Ausdruck einer passiven Resistenz der SchülerInnen gegenüber den Beschlüssen der Erwachsenen. Welche genauen Ursachen diesem Verhalten tatsächlich zugrunde liegen, bleibt aufgrund des Fehlens multimodaler sowie ethnographischer Daten aber letztlich spekulativ.

Die obige Zusammenfassung zeigt also, dass *Beraten* eine Aktivität darstellt, die weit mehr beinhaltet, als lediglich „jemandem zu sagen, was das Beste für ihn ist“. Sowohl die Initiierung und Durchführung von *Beraten* als auch die Reaktionen darauf stellen die im Gespräch Anwesenden vor verschiedene kommunikative Aufgaben, die es zu lösen gilt und die diese Aktivität vor dem Gattungshintergrund als eine hochgradig komplexe erscheinen lassen.

