

8 Die konversationelle Aktivität *Zuschreiben von Verantwortung*

Datum 1 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 91) L, M, S'in)

001 M ich hatte KEine zeit für
meine kInDer;
002 L h[m:;]
003 M [DES]wegen hat sie so
gelaufen.
004 (--)
005 L nee::;
006 das mü DÜRfen sie sich nich
nur allEIN die schuld geben.
007 (1.0)
008 also-
009 M ja;
010 [()]
011 L [sind sie nich nur
allEIne für verAnt]wortlich;
012 sondern das is auch die
TOCHter für verAntwortlich.

Datum 2 ((Hauptschule, Großstadt 1, G 105) L'in, M, S)

001 L'in aber ich MEIne da reicht ei
reiche EIne (.) ein
AUsgleich;
002 aber ich SAG_s (-) °h äh
[konstantin noch mal genau.]
003 M [KÖNnen wir dat denn jetzt]
Irgendwie==
004 =jetzt in den letzten paar
wochen verstÄrkt überWachen?
005 (---)
006 oder (.) is er jetzt wirklich
SELber dafür verantwortlich;

Neben dem *Informieren* und dem *Beraten* stellt das *Zuschreiben von Verantwortung* eine weitere der in Kapitel 5.3.2.2 aufgeführten Kernaktivitäten dar, die von den GesprächsteilnehmerInnen in den Interaktionen durchgeführt werden. Bevor im Rahmen dieses Kapitels eine genauere sprachwissenschaftliche Analyse dieser konversationellen Aktivität vorgenommen werden kann, gilt es zunächst, das Verständnis von „Verantwortung“ genauer zu klären, um diesen Begriff für die folgende Darstellung operationalisierbar zu machen. Das Duden-Universalwörterbuch (2011: 1865–1866) ordnet dem Substantiv „Verantwortung“ die folgenden beiden Bedeutungen zu, die auch für die weiteren Ausführungen dieser Arbeit zugrunde gelegt werden:

a) [mit einer bestimmten Aufgabe, einer bestimmten Stellung verbundene] Verpflichtung, dafür zu sorgen, dass (innerhalb eines bestimmten Rahmens) alles einen möglichst guten Verlauf nimmt, das jeweils Notwendige u. Richtige getan wird u. möglichst kein Schaden entsteht [...];

b) Verpflichtung, für etw. Geschehenes einzustehen [u. sich zu verantworten] [...].²⁹⁸

Deutlich wird hier, dass der Begriff „Verantwortung“ nicht nur eine zukunftsbezogene, sondern auch eine die Vergangenheit inkludierende Dimension aufweist: So kann er sich sowohl auf zukünftig noch auszuführende Handlungen beziehen, als auch auf solche, die bereits in zurückliegender Zeit realisiert wurden.²⁹⁹ Die eingangs präsentierten Beispiele aus Datum 1 und 2 veranschaulichen, dass sich auch die Interagierenden selbst – im Zuge der Verwendung von Ethnobegriffen bzw. -konzepten – an diesem doppelten Verständnis von „Verantwortung“ orientieren: In Datum 1 führt die Mutter die zurückliegenden schlechten Leistungen der Schülerin („DESwegen hat sie so gelaufen“³⁰⁰; Z. 003) zunächst darauf zurück, dass sie selbst „KEIne zeit“ (Z. 001) hatte, sich in ausreichender Form um ihre Kinder zu kümmern. Dieses Argument wird von dem Lehrer in der Folge verneint: So gibt er zu verstehen, dass sich die Mutter „nich nur ALLEIN die schuld geben“ (Z. 006) darf, sie also nicht „aLEIne [da]für verAntwortlich“ (Z. 011) ist.³⁰¹ Gemäß der Sichtweise des Lehrers trifft die Verantwortung bzw. Schuld für die negative Entwicklung „auch die TOCHter“ (Z. 012). Datum 1 stellt folglich ein Beispiel für einen solchen Fall dar, in dem von den Interagierenden darüber diskutiert wird, wer genau sich für etwas in der Vergangenheit Geschehenes, das negativ bewertet wird, zu verantworten hat. In Datum 2 hingegen wird

298 Siehe hierzu auch Schütz (1972: 256), der diese Bedeutung von Verantwortung mit „verantwortlich sein für“ wiedergibt; so ist „ein Mensch für das verantwortlich, was er tat; [...]“.

299 Auf die Komplexität des Begriffs „responsibility“ verweisen auch Solin/Östman (2012: 288): „The complexity of the term is at least partly due to the multiple and even opposing meanings that it has. The adjective *responsible* can refer both to someone who is to blame (‘He was responsible for the accident’) and someone who is trustworthy (‘He is a responsible parent’). The noun ‘responsibility’ can also be used to refer to the duties attached to a particular position (‘the responsibilities of a minister’).“ Auch Knapp (2015: 197) fasst „Verantwortung“ als einen Gegenstand auf, der mit Blick auf Vergangenheits- und Zukunftsbezüge zu konzeptualisieren ist.

300 Bei der Mutter handelt es sich um eine Nichtmutterssprachlerin mit größeren Sprachproblemen im Deutschen. Die Äußerung „DESwegen hat sie so gelaufen“ (Z. 003) ließe sich paraphrasieren mit „deswegen ist es so schlecht bei meiner Tochter gelaufen“.

301 „Verantwortung“ und „Schuld“ lassen sich hier als Synonyme begreifen, siehe auch den Eintrag zum Adjektiv „verantwortlich“ im Duden-Universalwörterbuch (2011: 1865), in dem als eine von drei Bedeutungen genannt wird: „für etw. die Verantwortung [...] tragend, schuld an etw.“.

der Begriff „verantwortlich“ (Z. 006) von den Interagierenden dazu verwendet, um auf eine bestimmte, in der Zukunft liegende Handlung anzudeuten. Nachdem die Lehrerin kundgetan hat, dass der Schüler in notenmäßiger Hinsicht „ein[en] AUSgleich“ (Z. 001) benötigt, um nicht eine potentiell versetzungsgefährdende Zensur auf dem Zeugnis zu erhalten, schaltet sich die Mutter ein: Sie fragt die Lehrerin danach, ob die Eltern den Lernprozess des Schülers „in den letzten paar Wochen [des Schulhalbjahres, LW] verstärken überWachen“ (Z. 004) können oder aber ob ihr Sohn „jetzt wirklich SELber dafür verantwortlich“ (Z. 006) ist. In diesem Beispiel zeigt sich also jenes von den Beteiligten zugrunde gelegte Verständnis von „Verantwortung“, das die „Verpflichtung“ für eine Person beinhaltet, „dafür zu sorgen, dass [...] alles einen möglichst guten Verlauf nimmt“. Deutlich wird, dass es in beiden Fällen um die Aushandlung von Verantwortlichkeiten geht, die im einen Fall vergangenes, im anderen zukünftiges Handeln bestimmter Personen betreffen.

Ziel des vorliegenden Kapitels ist es, sich der Aushandlung von Verantwortung im Kontext von Elternsprechtagsgesprächen aus einer gesprächsanalytischen Perspektive genauer anzunehmen; hierbei wird – mit Solin/Östman (2012: 289) – davon ausgegangen, dass

[r]esponsible selves, identities and relations are not perceived as predetermined and stable, but as constructed and negotiated in discourse, in interactions and texts; responsibility can be taken on, denied, assigned to other participants and evaded.

Diskutiert werden – wie auch schon beim *Informieren* und *Beraten* – ausschließlich diejenigen Formen von Verantwortungsaushandlungen, die die in den Gesprächen behandelten Kernthemen betreffen: die Lern- und Leistungsentwicklung und/oder das Verhalten der SchülerInnen. Kapitel 8.1 liefert die exemplarische Analyse eines ausgewählten Elternsprechtagsgesprächs, anhand derer nachvollzogen werden kann, welche sprachlichen Mittel von den Interagierenden zum *Zuschreiben von Verantwortung* im Hinblick auf Vergangenes eingesetzt werden. Kapitel 8.2 repräsentiert die exemplarische Analyse eines bestimmten syntaktischen Formats, der „...mal kucken/schauen/sehen...“-Konstruktion, die von den Interagierenden zum *Zuschreiben von Verantwortung* hinsichtlich Zukünftigem verwendet wird.³⁰²

302 Mit der Aushandlung von Verantwortung in Elternsprechtagsgesprächen habe ich mich in Wegner (2015) und Bennewitz/Wegner (2015) ebenfalls befasst. Zentrale Ergebnisse dieser Untersuchungen werden im folgenden Kapitel dargestellt.

8.1 *Zuschreiben von Verantwortung im Hinblick auf Vergangenes – die exemplarische Analyse eines ausgewählten Elternsprechtagsgesprächs*

Zum *Zuschreiben von Verantwortung* im Hinblick auf Vergangenes kommt es in den vorliegenden Elternsprechtagsgesprächen insbesondere dann, wenn sich bei SchülerInnen Probleme im Hinblick auf deren Lern- und Leistungsentwicklung und/oder Sozialverhalten zeigen; Gesprächsstellen, an denen über derartige Defizite der SchülerInnen verhandelt wird, bilden bisweilen den lokalen Ausgangspunkt für die Entstehung einer moralischen Kommunikation³⁰³ hinsichtlich der Frage, welche Partei die Verantwortung bzw. Schuld für diese unerwünschten Entwicklungen trägt (vgl. Bennewitz/Wegner 2015).³⁰⁴ Im Rahmen dieses Kapitels gilt es, anhand der exemplarischen Untersuchung eines Elternsprechtagsgesprächs zu zeigen, wie Prozesse der Verantwortungszuschreibung konkret ablaufen können. Die detaillierte sequenzielle Analyse eines einzelnen Gesprächs bietet sich hier insofern an, als nachvollziehbar wird, wie verschiedene Verantwortlichkeiten allmählich zum inhaltlichen Gegenstand eines solchen Elternsprechtagsgesprächs werden und welche interaktiven Konsequenzen sich aus der Verhandlung dieser für den weiteren Gesprächsverlauf ergeben können. Dass die Bearbeitung von Verantwortungsfragen – wie sich mit Blick auf das Korpus zeigt – gewisse (aus normativer Perspektive unerwünschte) Gesprächsdynamiken freisetzen kann, lässt sich nur dann veranschaulichen, wenn der „soziale[] Vorgang in seiner Entwicklung“ (Günthner 1993: 230) nachvollzogen wird.

Das für die folgende Analyse ausgewählte Fallbeispiel entstammt einem Elternsprechtagsgespräch an einem Gymnasium. Zu den GesprächsteilnehmerInnen zählen die Lehrerin, die Mutter, der Vater und die Schülerin. Das gesamte Gespräch weist eine Dauer von insgesamt 07:40 Minuten auf; für die folgende

303 Wie bereits in Kapitel 5.2.2 dargestellt wurde, orientiere ich mich bei dem Konzept „moralische Kommunikation“ an Bergmann/Luckmann (1999). Unter „moralischer Kommunikation“ fassen die Autoren Gesprächssequenzen, in denen es zu „Momente[n] der Achtung oder Mißachtung, also der sozialen Wertschätzung“ von Personen kommt und dazu „ein situativer Bezug auf übersituative Vorstellungen von ‚gut‘ und ‚böse‘ bzw. vom ‚guten Leben‘“ vorgenommen wird (Bergmann/Luckmann 1999: 22); es handelt sich – zusammengefasst – also um „ein nach den Kriterien ‚gut‘ und ‚böse‘ urteilendes Reden über Menschen“ (Bergmann/Luckmann 1999: 26).

304 Diese Beobachtung macht auch Knapp (2015: 206–207) mit Bezug auf ihr Korpus: „Nach dem Stand meiner bisherigen Analysen wird die Verantwortung insbesondere in den Gesprächen ausgehandelt, in denen unangepasstes Verhalten oder defizitäre Leistungen besprochen werden.“

Untersuchung wurde ein Ausschnitt mit einer Dauer von 03:23 Minuten gewählt, der mit dem unmittelbaren Beginn des Gesprächs bzw. der Aufnahme einsetzt.³⁰⁵

8.1.1 Der thematische Einstieg in das Gespräch

Datum 3 repräsentiert den thematischen Einstieg in das Gespräch, der sich unmittelbar nach der Realisierung der rituellen Eröffnungssequenztypen (gegenseitige Identifizierung, Begrüßung etc.³⁰⁶) durch die GesprächsteilnehmerInnen vollzieht:

Datum 3 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 16) L'in, M, V, S'in)

```
001 L'in  so (.) ich HAB ähm:-
002      ja vielleicht sag ich als erstes was zur
      sonstigen MITarbeit, °hh
003      ähm::-
004      (0.5)
005      und zwar in mathemaTIK?
006      ((Jemand atmet ein und aus.))
007      (2.5)
```

Nach einem Abbruch der syntaktischen Struktur in Zeile 001 („so (.) ich HAB ähm:-“) führt die Lehrerin ab Zeile 002 die „sonstige[] MITarbeit“ (Z. 002) der Schülerin im Unterrichtsfach „mathemaTIK“ (Z. 005) als erstes Gesprächsthema ein. Unter dem Begriff „sonstige Mitarbeit“ werden im schulischen Kontext gemeinhin diejenigen Leistungen der SchülerInnen zusammengefasst, die jenseits von Klassenarbeiten oder Klausuren erbracht werden: Berücksichtigt werden hier in erster Linie die mündliche Beteiligung, etwa in Form von Unterrichtsbeiträgen oder Referaten, aber auch schriftliche Leistungen, wie beispielsweise die Anfertigung von Protokollen, Postern etc. Mit Blick auf Zeile 006 bzw. 007 zeigt sich, dass die RezipientInnen, also Mutter, Vater und Schülerin, keinen Gebrauch

305 Zur Analyse des folgenden Gesprächs siehe auch Bennewitz/Wegner (2015: 91–101).

306 Ausführlicher zu den „core opening sequences“ siehe etwa Schegloff (1986: 117–118) sowie die Darstellung in Kapitel 5.3.1.

davon machen, an der „turnübergaberelevanten Stelle“³⁰⁷ das Rederecht zu übernehmen. Damit gilt das erste Gesprächsthema „sonstige Mitarbeit“ als gesetzt, wie der Blick auf den weiteren Fortlauf der Interaktion in Datum 4 bestätigt.

8.1.2 Die kritische Perspektive der Lehrerin auf die Schülerin

Ab Zeile 008 beginnt die Lehrerin damit, die Anwesenden über den Leistungsstand der Schülerin im Mündlichen zu informieren und im Rahmen dessen ihre kritische Perspektive auf Letztere darzulegen. Dies geschieht in Form einer direkten Adressierung der Schülerin („du“; Z. 009), während Vater und Mutter zunächst als „overhearing audience“ (Heritage 1985) konstruiert werden. Auch wenn die Eltern damit nicht unmittelbar angesprochen werden, ist vor dem Hintergrund der Gattung (*Elternsprechtagesgespräch*) jedoch klar, dass die folgenden Ausführungen maßgeblich für Vater und Mutter mitbestimmt sind.

Datum 4 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 16) L'in, M, V, S'in)

```
008 L'in war_s die E:RSten stunden-
009      warst du sehr STILL,
010      die letzten AUCH,
011      (1.5)
012      da hast du (.) dich irgendwie GAR nicht
      gemeldet?
```

Im vorliegenden Transkriptausschnitt setzt die Lehrerin ihre RezipientInnen davon in Kenntnis, dass die Schülerin zu Beginn und gegen Ende des Schulhalbjahres „sehr STILL“ (Z. 009) gewesen ist und sich „irgendwie GAR nicht gemeldet“ (Z. 012) hat. Die Lehrerin bedient sich hier einem bereits in Kapitel 6.5.1 – im Zusammenhang mit der Übermittlung negativer Evaluationen – ausführlich beschriebenen Verfahren konversationeller Indirektheit: Statt eine direkte Bewertung der mündlichen Mitarbeit vorzunehmen, etwa in Form von „mündlich warst du zu schlecht“, liefert sie im Zuge ihrer Beobachtungsbeschreibung des Agierens der Schülerin im Unterricht („sehr STILL“ und „GAR nicht gemeldet“) viel-

³⁰⁷ Zum Begriff „turnübergaberelevante Stelle“ bzw. „übergaberelevante Stelle/*transition relevance place*“ siehe Levinson (2000: 323).

mehr eine indirekte Evaluation derselben, die dem gesichtsbedrohenden Potential des *Informierens* Rechnung trägt.³⁰⁸ Die Gesprächsbeteiligten können vor dem Hintergrund ihres Gattungswissens und ihres Ethnowissens über die Institution Schule somit inferieren, dass die Leistung der Schülerin von der Lehrerin als „normabweichend“ eingestuft wird, wird von SchülerInnen doch die *aktive* Teilnahme am Unterricht, beispielsweise in Form von Wortmeldungen, erwartet.³⁰⁹ Indem die Lehrkraft der Schülerin also attestiert, dass diese „sehr STILL“ ist und sich „GAR nich []meldet“, verweist sie auf die Nicht-Erfüllung der an SchülerInnen im Rahmen des Schulunterrichts gestellten Erwartungen.

8.1.3 Die Konstitution des problematischen Sachverhalts und die allmähliche Entwicklung einer moralischen Kommunikation

Nach der Beobachtungsbeschreibung der Lehrerin, die eine Abweichung der Schülerin von der Norm zum Ausdruck bringt, entsteht in Zeile 013 zunächst eine längere Pause, die von den Beteiligten jedoch nicht zur Durchführung eines Sprecherwechsels benutzt wird. Die Lehrerin setzt im Anschluss ihre Ausführungen fort:

Datum 5 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 16) L'in, M, V, S'in)

013 (---)
 014 L'in ich weiß nich waRUM?
 015 (1.5)
 016 kannst du mir das SAgen?
 017 (---)

Mittels „ich weiß nich waRUM?“ (Z. 014) äußert sie zunächst ein Wissensdefizit im Hinblick auf die Frage, aus welchen Gründen die Schülerin sich zu den beschriebenen Zeitpunkten „irgendwie GAR nich gemeldet“ hat. Ohne den Einbezug multimodaler Ressourcen ist unklar, ob Zeile 014 ggf. eine an die Schülerin (oder womöglich auch an alle TeilnehmerInnen) gerichtete Deklarativsatzfrage

308 Zum gesichtsbedrohenden Potential negativer Evaluationen von SchülerInnen sowie zu verschiedenen Strategien, die Lehrkräfte im Zuge deren Übermittlung einsetzen, siehe ausführlich Kapitel 6.

309 Siehe hierzu den bereits in Kapitel 5.2.1 vorgestellten Passus aus dem Schulgesetz NRW (2010: § 42, Abs. 3), aus dem hervorgeht, dass SchülerInnen dazu verpflichtet sind, sich „aktiv“ am Schulunterricht zu beteiligen, damit die Erfüllung der Bildungsziele erreicht werden kann.

darstellt.³¹⁰ Fakt ist, dass eine Antwort zunächst ausbleibt und die Lehrerin sich in der Folge in Form der Verwendung des Pronomens „du“ nun direkt an die Schülerin wendet: „kannst du mir das Sagen?“ (Z. 016).

Die hier vollzogenen Aktivitäten der Lehrerin bilden – wie im Folgenden darzustellen ist – gewissermaßen den Auftakt bzw. lokalen Ausgangspunkt für eine sich schrittweise vollziehende moralische Kommunikation in Bezug auf die Frage, welche der im Gespräch anwesenden Parteien die Verantwortung für die unzureichende mündliche Mitarbeit der Schülerin trägt, wer also – wie Schimanke (2013) es formuliert – „Schuld an den Schulproblemen des Kindes“ ist. Es offenbart sich damit eine moralische Dimension von Elternsprechtagsgesprächen, die darin Niederschlag findet, dass meist in höchst impliziter Form eine Bewertung der unterschiedlichen Interagierenden und deren Handlungen nach den Kriterien „gut“ und „schlecht“ vorgenommen wird (vgl. Bergmann/Luckmann 1999: 22). Die moralische Bewertung bezieht sich dabei – wie zu zeigen sein wird – nicht auf das Handeln der Interagierenden im sich aktuell vollziehenden Elternsprechtagsgespräch, sondern auf deren Verhalten in zurückliegenden Unterrichtssituationen.³¹¹

Zur Verdeutlichung des Gesagten sei ein Blick zurück auf das Transkript geworfen: Durch „ich weiß nicht waRUM?“ (Z. 014) und „kannst du mir das Sagen?“ (Z. 016) positioniert sich die Lehrerin selbst als unwissend im Hinblick auf etwaige Ursachen für die Defizite der Schülerin und erklärt diese verantwortlich für die Aufklärung dieses Sachverhalts. Die von der Lehrerin verwendete „ich weiß nicht waRUM?“-Äußerung weist Parallelen zu jenen sprachlichen Mustern auf, mittels derer Interagierende – wie Günthner (1999a, 2000a) veranschaulicht – im Alltag moralisieren, etwa in Form von Vorwürfen. Günthner zufolge (1999a: 211–212) artikulieren Vorwürfe – vor dem Hintergrund der „Orientierung an sozialen Normen, deren Gültigkeit für alle Beteiligten angenommen wird“ – „Regelverletzungen“ (zumeist) anwesender Personen, indem sie „(implizit oder explizit) eine negative Bewertung [...] [deren, LW] Handlung, Verhaltensweise [...]“ vornehmen. Das Agieren der „moralischen VorwurfsadressatInnen“ wird als „deviant“ konstruiert, es wird also von der Existenz möglicher (adäquaterer) Handlungsalternativen ausgegangen, die trotz der Tatsache, dass sie dem/der Adres-

310 Die hoch steigende letzte Tonhöhenbewegung spricht für den interrogativen Charakter dieser Äußerung.

311 Eine ähnliche Beobachtung machen auch Baker/Keogh (1997: 27) für ihre britischen LehrerIn-Eltern-Gespräche: „In these materials, the moral always refers elsewhere – outside the interview, to practices that go on in those other places, and mostly without reference to the morality of the talk-in-progress.“

satIn bekannt waren, nicht durchgeführt wurden (vgl. Günthner 1999a: 212). Äußerungen wie „Ich versteh nicht WARUM“ bilden nach Günthner (1999a: 216) dabei ein beliebtes Muster zur Realisierung von Vorwürfen, geben diese „auf der denotativen Ebene ein Verstehensproblem vor und fordern [...] das Gegenüber zur Angabe von Gründen für die betreffende Handlung oder Verhaltensweise auf“. Das zeigt sich auch mit Blick auf das vorliegende Beispiel: Durch „ich weiß nicht waRUM?“ markiert die Lehrerin ein Verstehensproblem hinsichtlich der vergangenen Verhaltensweisen der Schülerin. Diese wird zudem dazu angehalten, Gründe für das Verhalten zu nennen, das als „deviant“ bzw. „Regelverletzung“ herausgestellt wird: SchülerInnen sind – wie oben beschrieben – dazu verpflichtet, etwa im Rahmen von Wortbeiträgen ihre aktive Rezeption der Unterrichtsinhalte zu demonstrieren. Laut Aussagen der Lehrerin trifft dies für die erwähnte Schülerin in diesem Fall nicht zu. Geschieht dies auch in höchst impliziter Form, wird die Schülerin hier doch als eine potentiell „schlechte“ Kandidatin präsentiert, die nicht imstande ist, die an sie gehegten Erwartungen zu erfüllen bzw. ihren schulischen Verpflichtungen nachzukommen.

Die beschriebene Interpretation eines potentiellen Vorwurfs erhärtet sich mit Blick auf den weiteren Gesprächsverlauf, insbesondere die sich unmittelbar anschließende Reaktion der Schülerin:

Datum 6 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 16) L'in, M, V, S'in)

```

018 S'in NEE: also-
019      (-)
020      also die LETZten stunden,
021      °h auf jeden fall versteh ich noch nicht so GANZ
      thema,
022 L'in hm[hm,]
023 S'in [das] KANN ich nicht so gut,
024 L'in hm_hm (-) oKAY,
025      (1.0)
026 S'in <<p, len> und die ERSten stunden;>
027      (0.5)
028 L'in <<p> GANZ am anfang war das.>
029      (2.5)
030 S'in <<p> hm:->
031 L'in WEIß_e wahrscheinlich nicht mehr;=ne,

```

Als Reaktion auf die vorwurfsähnliche Handlung der Lehrerin, den ersten Teil der Paarsequenz, realisiert die Schülerin ab Zeile 020 eine Erklärung als zweiten

Paarteil – sie produziert damit eine für Vorwurfsäußerungen typische Folgehandlung (vgl. Günthner 1999a: 122; Goffman 1986: 25–28): Mit Bezugnahme auf die angesprochenen „LETZten [Unterrichts]stunden“ gibt sie an, das im Unterricht behandelte Thema „noch nicht so GANZ“ (Z. 021) verstanden zu haben. Sie stimmt der Lehrerin in inhaltlicher Hinsicht damit zu, bestätigt also durchaus den vermittelten Eindruck einer defizitären sonstigen Mitarbeit, führt diese aber auf widrige situative Umstände zurück. Sie ist damit in der Lage, sich als eine Schülerin zu positionieren, die nicht grundsätzlich „schlecht“ ist, sondern die lediglich aufgrund ihrer Verstehensprobleme die an sie gestellten Anforderungen nicht erfüllen kann. Die Schülerin benutzt damit ein in dem vorliegenden Korpus häufiger anzutreffendes Argumentationsmuster: So rechtfertigen SchülerInnen ihre von den Erwachsenen konstatierten schlechten Leistungen immer wieder mit gescheiterten Verstehensprozessen, dass also bestimmte Unterrichtsinhalte nicht in hinreichender Form verstanden wurden. Im Zuge dieses Vorgehens reduzieren sie damit die eigene Verantwortung für den unerwünschten Zustand, wird dieser doch durch einen vermeintlich unbeeinflussbaren Faktor, nämlich das (Nicht-)Verstehen, begründet. Für das im Rahmen dieses Kapitels diskutierte Fallbeispiel ließe sich im Umkehrschluss sogar argumentieren, dass die Schülerin nicht nur die eigene Verantwortung für die Devianz reduziert, sondern sie die Lehrerin implizit mit einbezieht: So haben Lehrkräfte gemeinhin dafür Sorge zu tragen, dass es SchülerInnen ermöglicht wird, die zu vermittelnden Unterrichtsinhalte auch tatsächlich verstehen zu können.³¹² Gelingt dies – wie im obigen Fall – nicht, trifft die Lehrkräfte zumindest eine Teilschuld.

Die Lehrerin akzeptiert die Erklärung der Schülerin in Zeile 024. Auf ihre anschließende Frage hin, aus welchen Gründen sich die Schülerin in den „ERSten stunden“ (Z. 026) des Halbjahres nicht beteiligt hat, folgt keine Antwort. Nach Zeile 031 scheint die Diskussion dieses problematischen Sachverhalts um die fehlende mündliche Mitarbeit der Schülerin zunächst beendet. So macht die Lehrerin – wie Datum 7 unten verdeutlicht – keine Anstalten, weiter darauf einzugehen. Sie lässt die von der Schülerin gegebene Erklärung in inhaltlicher Hinsicht unkommentiert stehen und geht dazu über, ihre Agenda weiter abzuarbeiten; dies manifestiert sich darin, die Anwesenden über die mündlichen Noten der

312 Auf diesen Umstand wird beispielsweise in der Allgemeinen Dienstordnung (2010: § 7, Abs. 2) explizit hingewiesen; so heißt es dort, dass Lehrkräfte bei der Vermittlung der Unterrichtsinhalte auf die „jeweiligen Lernvoraussetzungen und insbesondere Lernschwierigkeiten“ der SchülerInnen Rücksicht zu nehmen haben.

Schülerin zu informieren.³¹³ Mit Blick auf einen späteren Zeitpunkt der Interaktion offenbart sich allerdings, dass die Frage, wer die Verantwortung für die unzureichende mündliche Mitarbeit der Schülerin trägt, für die Interagierenden, insbesondere die Eltern und die Schülerin, nicht geklärt ist. Es kommt – wie sich mit Kuhlmann (Schimanke 2013) argumentieren lässt – zu einer Art „Schwarzer Peter-Spiel“³¹⁴, bei dem die Beteiligten die Verantwortung für das deviante Verhalten der Schülerin jeweils von sich weisen und diese der anderen Partei zuschreiben.

Wie angedeutet spielt die oben ausgeführte Problematik um die unzureichende Meldetätigkeit der Schülerin im sich unmittelbar anschließenden Gesprächsverlauf jedoch zunächst keine Rolle.

Datum 7 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 16) L'in, M, V, S'in)

032 L'in °h Aber ähm:-
 033 (-)
 034 die stunden daZWischen,
 035 da: (-) hab ich mir jetzt zwei ZWEIen,
 036 eine DREI,
 037 eine EINS aufgeschrieben:-
 038 und dann eben (.) vier FÜNfen auch;
 039 für die ERSten beiden-
 040 und die LETZten beiden-
 041 °hh also is das so wILD geMISCHT,
 042 un:d-
 043 (1.5)
 044 ja.
 045 da müssen wir mal kucken wie_s WEItergeht,=

313 Zu einer Analyse dieser Passage im Hinblick auf professionelles Kommunikationshandeln von LehrerInnen in Elternsprechtagsgesprächen siehe auch Meer/Wegner (i. Dr.).

314 Bei dem Vergleich von LehrerIn-Eltern-Gesprächen mit dem „Schwarzer Peter-Spiel“ beruft sich Schimanke (2013) auf ein Gespräch, das sie mit dem Psychologen Klaus Kuhlmann geführt hat: „Eltern und Lehrer sprechen dieselbe Sprache, aber verstehen müssen sie sich deswegen trotzdem nicht richtig. Mal fühlt sich der Lehrer als Angeklagter, der beschuldigt wird, mal sind es die Eltern, die sich verteidigen müssen. Beide Parteien versuchen sich nämlich gegenseitig die Schuld zuzuschieben. Statt gemeinsam nach einer Lösung zu suchen, soll ein Schuldiger gefunden werden, der für die Schulprobleme des Kindes verantwortlich gemacht werden kann. Schwarzer Peter-Spiel nennt der Schulpsychologe diese Methode: Beim Thema Schule bietet ein Gespräch oft die gute Gelegenheit, dem Gesprächspartner alles unterzujubeln, was man nicht gut findet.“

046 =also: im DREIerbereich auf jeden fall in der
sonstigenMitarbeit,
047 vielleicht auch (.) °h demnächst n bisschen
BESser,=
048 =da müssen wir mal kucken wie_s WEIterläuft,
049 (1.5)
050 ne?=
051 =n_paar (.) ganz gute stunden hattest du AUCH,=
052 =wo du dann (.) dich immer geMELdet hast,
053 war-
054 (---)
055 dann auch [äh] positiv überRASCHT von
056 S'in [hm_hm;]
L'in dir;=
057 =fand ich GUT,
058 weil_de ja vorher so STILL gewesen bist;
059 °hhh un::d-

Ab Zeile 032 informiert die Lehrerin ihre RezipientInnen über die Leistung der Schülerin in der sonstigen Mitarbeit, basierend auf deren erzielten Noten: Die Lehrerin weist aus, dass sie sich neben „zwei ZWEIen“ (Z. 035), einer „DREI“ (Z. 036) und einer „EINS“ (Z. 037) zudem auch „vier FÜNfen“ (Z. 038) notiert hat und liefert mittels „°hh also is das so wlld geMISCHT,“ (Z. 041) ein vorläufiges Zwischenfazit.³¹⁵ Mit der sich anschließenden Produktion von „da müssen wir mal kucken wie_s WEItergeht,“ (Z. 045) und dem drei Zeilen später folgenden „da müssen wir mal kucken wie_s WEIterläuft,“ (Z. 048) plädiert die Lehrerin in Anbetracht der ambivalenten Ausgangslage dafür, eine abschließende Einschätzung der Leistung jedoch auf einen späteren Zeitpunkt zu verschieben (vgl. Schumacher et al. 2004: 620 u. 657; Imo 2007: 308; Wegner 2015).³¹⁶

Ab Zeile 051 informiert die Lehrerin zunächst jedoch noch weiter über die Leistung der Schülerin in einzelnen Unterrichtsstunden. Was hier folgt, lässt sich

315 Wie in Kapitel 5.3.1 dargestellt wurde, sind Elternsprechtagsgespräche auf einem Kontinuum zwischen Formalität und Informalität anzusiedeln. Ausdrücke wie „wlld geMISCHT“, mittels derer Informalität und soziale Vertrautheit hergestellt werden, sind entsprechend keine Seltenheit in den Daten. Lehrkräfte verwenden derartige Informalitätsmarker sowohl gegenüber SchülerInnen als auch Eltern.

316 Zu Formen und Funktionen von „...mal kucken...“-Konstruktionen siehe auch die Ausführungen in Kapitel 8.2.

primär dem Aufgabenbereich „Beziehungsgestaltung“ (Fiehler 2009: 1219) zuzuordnen: Die Lehrkraft verweist auf „ganz gute stunden“ (Z. 051) der Schülerin, also solche, in denen diese sich „immer geMELdet“ (Z. 052) hat, und formuliert Komplimente: So macht sie deutlich, dass sie das Agieren der Schülerin dort „positiv überRASCHT“ (Z. 055) hat, sie dieses „GUT“ (Z. 057) fand.³¹⁷ Für die Konstitution der sozialen Beziehung zwischen Lehrerin, Schülerin und Eltern, die als „overhearer“ (Heritage 1985) am Gespräch beteiligt sind, ist die Übermittlung dieser positiven Bewertungen insofern von Bedeutung, als Letzteren kommuniziert wird, dass das Kind – trotz der konstatierten Devianz – unterrichtliches Engagement zeigt und seine schulischen Pflichten zumindest partiell zu erfüllen weiß.

8.1.4 Die Anweisungen der Lehrerin an die Schülerin und die Gesprächsbeendigungsinitiative der Lehrerin

Nachdem die Lehrerin ihre allgemeine Einschätzung der Schülerin präsentiert hat, greift sie ab Zeile 061 inhaltlich wieder auf das zurück, was bereits zu Beginn des Gesprächs Gegenstand der Diskussion war: das Problem bzgl. der unzureichenden Meldetätigkeit.

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

```

059 L'in °hhh un::d-
060     ja.
061     jetzt musst du mal (.) KÜcken;
062     ALso-
063     (-)
064     ne?
065     dich erstmal mit dem THEma vielleicht noch mal;
066     (1.5)
067     °hh in das thema zuHAUse vielleicht noch mal
        (.) einarbeiten;=
068     =das noch mal ANschaun;
069     dass du da auch wieder MITmachen kannst.
070     (-)
071     das wär ganz WIChtig.=

```

317 Zur Durchführung von Komplimenten allgemein sowie zur Verwendung des Adjektivs „gut“ im Kontext dieser Handlungen siehe Golato (2005: 82).

Mittels der Äußerung „jetzt musst du mal (.) Kucken;“ (Z. 061) sowie den sich anschließenden Handlungsanweisungen („dich erstmal mit dem THEma vielleicht noch mal; [...] in das thema zuHAUse vielleicht noch mal (.) einarbeiten;= =das noch mal ANschaun;“; Z. 065–068) schreibt sie der Schülerin die Verantwortung dafür zu, dass das erwähnte Problem einer Lösung zugeführt wird, diese im Unterricht also „wieder MITmachen“ (Z. 069) kann.³¹⁸ Die Verantwortungszuschreibung an die Schülerin geht zugleich mit einer Verantwortungsreduktion einher, die die Lehrerin selbst betrifft: So werden die Schritte, die – aus der Perspektive der Lehrerin – zur Problemlösung unternommen werden müssen, primär dem Aufgabenbereich der Schülerin zugeordnet; diese hat „zuHAUse“ dafür zu sorgen, dass Entsprechendes (z. B. die abermalige Einarbeitung in das im Unterricht behandelte Thema) unternommen wird, damit im Unterricht wieder erwartungsgemäß mitgearbeitet werden kann. Für die Lehrerin scheint die eruierte Thematik mit dem Vollzug der Verantwortungszuschreibung bzw. den genannten Anweisungen an die Schülerin jedenfalls prinzipiell beendet, was sich daran zeigt, dass sie im Anschluss die Gesprächsbeendigung initiiert.

Datum 9 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 16) L'in, M, V, S'in)

072 L'in =und- °h
 073 ansonsten sehn wir uns glaub ich MORgen in der
 fünften sechsten,
 074 in der FÖRderstunde;
 075 (-)
 076 Oder?
 077 (1.5)
 078 nee:;
 079 [die] haben wir NÄCHSte
 080 S'in [nee.]
 L'in woche;=ne,
 081 (ich) mein SPORT;
 082 ((Stühle knarren in der Folgezeit.))
 083 L'in sonst musst du mich spätestens nächste WOche-
 084 wenn da irgendwas noch nicht verSTANDen hast-
 085 dann in der FÖRderstunde auf jeden fall
 ansprechen.

318 Eine ausführliche Analyse dieser Passage sowie der von der Lehrerin verwendeten „...mal kucken...“-Konstruktion („jetzt musst du mal (.) Kucken;“) findet sich in Kapitel 8.2.2, in dem es um das Zuschreiben *zukünftiger* Verantwortlichkeiten geht.

086 da (.) kann ich mir dann zumindest ZEIT
 [nehmen;]
 087 M [ja.]
 088 L'in um DAS nochma zu erklären.

In den Zeilen 073–074 greift die Lehrerin auf charakteristische Elemente für Gesprächsbeendigungen zurück:³¹⁹ So wird ein zukünftiges Wiedersehen zwischen ihr und der Schülerin am folgenden Tag in der „Förderstunde“ (Z. 074) in Aussicht gestellt. Nachdem sowohl Lehrerin als auch Schülerin in den Zeilen 078–081 den Irrtum dieser Aussage festgestellt haben (L'in: „nee;; die haben wir NÄCHSte woche;=ne,“; S'in: „nee.“) und einige der GesprächsteilnehmerInnen Anstalten machen, die Sitzplätze in Anbetracht des bevorstehenden Gesprächs-endes zu verlassen (Z. 082), fügt die Lehrerin ihren Ausführungen noch etwas hinzu: In den Zeilen 083–088 hält sie die Schülerin dazu an, im Falle fortbestehender Verständnisprobleme die angesprochene Förderstunde zum Ersuchen von Hilfe zu nutzen. Im Rahmen dieses Vorgehens kommt es gewissermaßen zu einer Verantwortungsaufteilung zwischen Lehrerin und Schülerin: Zum einen delegiert die Lehrerin die Verantwortlichkeit abermals an die Schülerin, indem sie dieser deutlich macht, dass es an ihr selbst liegt, der Lehrerin die Probleme zu kommunizieren und um Hilfe zu bitten („sonst musst du mich spätestens nächste WOche- [...] ansprechen.“). Andererseits zeigt sie der Schülerin an, dass sie im Falle eines Hilfesuchts durchaus dazu bereit ist, dieser zu helfen („da (.) kann ich mir dann zumindest ZEIT nehmen; um DAS nochma zu erklären.“), womit sie ihr eigenes Verantwortungsbewusstsein demonstriert und sich als grundsätzlich hilfsbereite Lehrerin präsentiert.

8.1.5 Die Kritik der Mutter und der Schülerin an der Lehrerin

Ein Blick auf den weiteren Verlauf der Interaktion veranschaulicht, dass die übrigen GesprächsteilnehmerInnen das Angebot der Lehrerin zur Beendigung des Gesprächs jedoch nicht ratifizieren und die Diskussion um die Ausgangsproblematik hinsichtlich der fehlenden Wortmeldungen aus Sicht der Familie noch nicht beendet ist. In relativ unvermittelter Form beginnt die Mutter nun aufs Neue damit, die von der Lehrerin zu einem Ende gebrachte Thematik zum Gegenstand des Gesprächs zu machen.

319 Zu typischen Elementen von Gesprächsbeendigungen siehe etwa Sacks/Schegloff (1973) und Spiegel/Spranz-Fogasy (2001) sowie die Ausführungen in Kapitel 5.3.3.

Datum 10 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 16) L'in, M, V, S'in)

089 M °h du hast ja geSACHT ähm:-
 090 (1.0)
 091 ich brauch immer die STUNde,
 092 um das THEma zu verstehen,
 093 und deshalb kann ich eigentlich gar nichts
 !SA!gen,
 094 weil ich_s erst am ende der stunde verSTANden
 <<leicht lachend> habe.>
 095 L'in [ja.]
 096 S'in [ja.]
 097 so war-
 098 M so WAR das jetzt irgendwie;=ne?

Im Rahmen der Produktion von „du hast ja geSACHT ähm:-“ wendet sich die Mutter in Zeile 089 ihrer Tochter zu und versetzt die Lehrerin zugleich in die Rolle eines „overhearers“ (Heritage 1985). Durch die Realisierung dieser Äußerung projiziert die Mutter in inhaltlicher Sicht die Wiedergabe einer Rede, die der Schülerin zugeschrieben wird.³²⁰ Die Einlösung der Projektion erfolgt in den Zeilen 091–094 in Form eines abhängigen Hauptsatzes: „ich brauch immer die STUNde, um das THEma zu verstehen, und deshalb kann ich eigentlich gar nichts !SA!gen, weil ich_s erst am ende der stunde verSTANden <<leicht lachend> habe.>“. Ob Rederekonstruktionen wie diese tatsächlich das zum Ausdruck bringen, was von einer Person, also hier der Schülerin, zu einem vergangenen Zeitpunkt realiter geäußert wurde, ist nicht feststellbar.³²¹ Festzuhalten bleibt jedoch, dass die Produktion der Redewiedergabe aus Sicht der Mutter wichtige kommunikative Funktionen erfüllt: Sie ist damit in der Lage, die vermeintlich abgeschlossene Problematik bzgl. des Meldens wieder zu reaktivieren, und zwar auf eine solche Art und Weise, in der – zumindest formal – nicht ihre eigene Perspektive auf die Dinge als relevant markiert wird, sondern jene der Schülerin. Damit kann einem etwaigen Dissens, der Eltern und Lehrkraft möglicherweise als direkte Opponenten ausweist, entgegengewirkt werden. So handelt es sich bei dem Gesagten um eine implizite Kritik an der Lehrerin bzw. ein Infragestellen ihrer Art und Weise der

320 Zur Inszenierung fremder Rede mit Konstruktionen, die das Verb „sagen“ beinhalten, siehe auch Imo (2009b).

321 Hierzu Günthner (2002: 65): „Wie Bachtin (1979:227) ausführt, können Redewiedergaben von der ‚direkten wortgetreuen Wiedergabe‘ bis zur ‚böswilligen und absichtlichen parodistischen Verfälschung und Verleumdung des fremden Wortes‘ reichen.“

Notenvergabe: Der Argumentation der Mutter zufolge berücksichtigt Letztere in ihrer Beurteilungs- bzw. Bewertungspraxis nicht, dass SchülerInnen sich erst dann melden können, wenn die Unterrichtsinhalte verstanden wurden. Ist dieses Verständnis – wie im Falle der Schülerin – aber erst dann gewährleistet, wenn die Schulstunde am Ende angelangt ist, sind Wortbeiträge gar nicht mehr vorgesehen bzw. möglich. Das Erzielen einer schlechten Note erscheint damit unausweichlich. Im Zuge dieser Argumentation gerät die Lehrerin in die Rolle derjenigen, die die als negativ bewertete mündliche Mitarbeit der Schülerin maßgeblich zu verantworten hat.

Über die oben erwähnte Funktion hinaus erfüllt die an die Schülerin gerichtete Rederekonstruktion der Mutter jedoch noch eine weitere, die sich mit dem von Stivers/Rossano (2010: 8–9) erarbeiteten „mobilizing response“-Konzept erklären lässt: So macht die Mutter eine Aussage über eine „epistemic domain“ der Schülerin, was diese wiederum gewissermaßen dazu verpflichtet, zum Gesagten in irgendeiner Form selbst Stellung zu beziehen, die Ausführungen zumindest zu verifizieren oder zu falsifizieren. Mit Blick auf den weiteren Gesprächsverlauf lässt sich argumentieren, dass die Mutter durchaus bestrebt zu sein scheint, eine umfangreichere Stellungnahme ihrer Tochter zu elizitieren. Nachdem die Schülerin zunächst im Rahmen einer Minimalreaktion („ja.“; Z. 095) die Ausführungen bestätigt hat, fragt die Mutter in Zeile 098 erneut nach: „so WAR das jetzt irgendwie;=ne?“ (Z. 098). Damit erhöht sich der Druck auf die Schülerin, ihre Position ausführlicher darzulegen – und sie zeigt eine solche entsprechende Reaktion: Der abermaligen Minimalreaktion „ja.“ (Z. 099) folgt ab Zeile 100 eine detaillierte Elaborierung dessen, was die Mutter bereits zuvor im Rahmen der Redewiedergabe dargelegt hat:

Datum 11 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 16) L'in, M, V, S'in)

099 S'in ja.
 100 <<p> LETZte stunde auf jeden fall.>
 101 L'in hm,
 102 (1.0)
 103 S'in also: da (.) ham sie das ja auch an (.) zwei
 Beispielen glaub ich erKLÄRT,
 104 L'in hm_hm,
 105 S'in und dann: ähm war am ende der stunde mussten
 wir halt AUFGaben dazu rechnen;
 106 L'in hm_hm,
 107 S'in un:d ähm beim ERSten beispiel hab ich_s
 irgendwie noch gAr nich verstanden,

108 °h beim ZWEItten mal dann schon,
109 aber dann mussten wir ja die AUFGa[ben] rechnen
110 L'in [ja-]
S'in und dann-
111 (--)
112 war ja [nichts] mehr zum [AUFzei]gen [quasi.]
113 L'in [ja] [jaja] [genau.]

Unter exemplarischer Bezugnahme auf die „LETzte [unterrichts]stunde“ (Z. 100) elaboriert die Schülerin das von der Mutter im Rahmen der Redewiedergabe Ange deutete und öffnet den Gesprächsbeteiligten damit gewissermaßen ein Fenster in die konkrete Unterrichtspraxis der Lehrerin: Sie legt dar, dass ein konkreter Unterrichtsgegenstand von der Lehrkraft „an (.) zwei beispiele“ (Z. 103) erklärt wurde, ihr eigenes Verständnis der Materie aber erst mit der Besprechung des zweiten Beispiels gewährleistet war (Z. 108). Dies geschah jedoch zu einem Zeitpunkt, an dem die SchülerInnen „Aufgaben rechnen“ (Z. 109) mussten, so dass gar keine Möglichkeit mehr „zum AUFzeigen“ (Z. 112) bestand. Wie schon zuvor die Mutter stellt auch die Schülerin heraus, dass das Erzielen guter Noten in der sonstigen Mitarbeit für diejenigen SchülerInnen nahezu unmöglich erscheint, die erst im fortgeschrittenen Stadium der Unterrichtsstunde die jeweiligen Inhalte verstanden haben. Mit Baker/Keogh (1995: 273, 1997) lässt sich argumentieren, dass Mutter und Schülerin hier in Ko-Produktion eine „moral version of teaching“ erzeugen, und zwar insofern, als die konkreten Aktivitäten der Lehrerin im Unterricht – wenn auch in impliziter Form – als „negativ“ bewertet werden: So führt die Lehrerin demnach eine Unterrichtspraxis durch, die es nicht allen SchülerInnen (v. a. den lernschwächeren) in gleicher Weise ermöglicht, entsprechend positive Resultate in der sonstigen Mitarbeit zu erzielen. Sie wird von ihren GesprächsteilnehmerInnen damit abermals als hauptverantwortlich für die schlechten Zensuren der Schülerin im Mündlichen positioniert. Auffällig mit Blick auf das Verhalten der Lehrerin ist, dass diese nur Minimalreaktionen liefert (Z. 101, 104, 106, 110, 113), jedoch keine Anstalten macht, sich in ausführlicherer Form zu dem Gesagten zu äußern. In Zeile 112 scheinen die Ausführungen der Schülerin abgeschlossen, was sich nicht nur an der grundsätzlichen inhaltlichen Vollständigkeit des Gesagten zeigt, sondern auch an der tieffallenden letzten Tonhöhenbewegung, die einen prosodischen Abschluss markiert. Zu einer Reaktion der Lehrerin kommt es erst, als auch der Vater aktiv in die Diskussion mit einsteigt und die Lehrerin für deren Unterrichtspraxis ebenfalls kritisiert.

8.1.6 Die Kritik des Vaters an der Lehrerin

Ab Zeile 115 äußert der Vater, in inhaltlicher Anknüpfung an die Ausführungen der Mutter und Schülerin, einen an die Lehrerin gerichteten Vorwurf:

Datum 12 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 16) L'in, M, V, S'in)

114 M [und die SIND-]
 115 V [und WIE kann man] dann mündliche nOten machen?
 116 L'in <<f> BITte?>
 117 V wie könnt ich DANN-
 118 wenn ich jetzt SCHÜler hier wäre;
 119 L'in ja;
 120 V und sie erklärn n THEma neu;
 121 da käm ich gar nich auf den geDANKen mündlich
 mitzuarbeiten=-
 122 =dann würd ich das (.) versuchen zu kaPIERN (.)
 was sie sagen.
 123 (-)

Die beschriebene Vorwurfsaktivität realisiert der Vater zunächst im Rahmen einer „wie kann man...“-Fragekonstruktion. Mittels der Verwendung dieses durchaus gängigen Vorwurfsformats zeigt er an, dass ihm vor dem Hintergrund des bisher Gesagten „die vom Gegenüber durchgeführte Handlung nicht sinnvoll begründbar und unverständlich“ (Günthner 1999a: 224) erscheint. Die Frage des Vaters beinhaltet damit die von der Mutter und der Schülerin bereits im Voraus ausgeführte Kritik an der Praxis der Notenvergabe durch die Lehrerin. Auf die erstaunte, emphatisch aufgeladene Nachfrage („<<f> BITte?>“; Z. 116) der Lehrerin hin führt der Vater seine zunächst in indirekter³²² Form vorgetragene Kritik nun etwas deutlicher aus, indem er einen „mentalalen Raum“ (Fauconnier 1994; Dancygier/Sweetser 2006) konstruiert, in welchem er selbst („ich“) als Schüler agiert und der Lehrerin („sie“) als handelnder Akteurin unmittelbar gegenübersteht: „wenn ich jetzt SCHÜler hier wäre; [...] und sie erklärn n THEma neu; da käm ich gar nich auf den geDANKen mündlich mitzuarbeiten=- =dann würd ich

³²² Die Indirektheit zeigt sich u. a. an der Verwendung eines Frageformats statt beispielsweise eines Aussagesatzes (etwa *Man kann so doch keine mündlichen Noten machen!*) und auch an der Vermeidung einer direkten Adressierung der Lehrerin (Gebrauch des Indefinitpronomens „man“ statt des Personalpronomens „Sie“). Zu verschiedenen Verfahren konversationeller Indirektheit in Vorwurfshandlungen siehe u. a. Günthner (1999a: 234–237).

das (.) versuchen zu kaPIERN (.) was sie sagen.“ (Z. 118–122). Der Vater stellt hier heraus, dass es geradezu absurd sei, von den SchülerInnen in jenen Phasen des Unterrichts Wortmeldungen einzufordern, in denen diese damit beschäftigt sind, die behandelten Inhalte zunächst einmal zu verstehen. Er vollzieht damit eine elementare Kritik an den Kriterien, die die Lehrerin für eine adäquate sonstige Mitarbeit anlegt. Letzterer wird unterstellt, Anforderungen an die SchülerInnen zu stellen, die diese gar nicht zu erfüllen imstande sind – sie ist damit diejenige, die „die Schuld“ für die schlechten Leistungen der Schülerin trägt, die diesen unerwünschten Zustand also moralisch zu verantworten hat. Ganz im Gegensatz zu „guten Lehrkräften“, die ihren Unterricht so gestalten, dass auch lernschwächere SchülerInnen gute Leistungen in der mündlichen Mitarbeit erzielen können, wird die Lehrerin damit als eine – in moralischer Hinsicht – vergleichsweise „schlechte“ Vertreterin ihrer Berufsgruppe positioniert bzw. zumindest als eine solche, deren Unterrichtsstil hochgradig problematisch zu sein scheint.

8.1.7 Die Erklärung der Lehrerin und der Abschluss des Themas

In unmittelbarer Reaktion auf den Vorwurf des Vaters äußert sich die Lehrerin ab Zeile 124 nun erstmalig zu der vorgetragenen Kritik der Familie. Als zweiten Paarteil der vom Vater initiierten Vorwurfsequenz liefert sie eine Erklärung hinsichtlich der Art und Weise ihres Handelns. Die Lehrerin vollzieht damit eine „Ausgleichshandlung“ (Goffman 1986: 25), die zum Ziel hat, die „schlimmstmögliche Deutung‘ des monierten Verhaltens“ zu verhindern (vgl. Günthner 2000a: 79):

Datum 13 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 16) L'in, M, V, S'in)

124 L'in ja e² es is ja nich SO dass ich äh::-
 125 die ganze zeit !RE!de,
 126 sondern ich stell auch FRAGEN,
 127 und lass die SCHÜler auch zwischendurch was
 erklärn,
 128 manchmal lass ich sch die schüler auch (.)
 irgendwas erklärtes noch einmal wiederHOLEN,
 129 je nachDEM,
 130 wie WICHTig das [gerA]de is,
 131 V [hm]
 132 L'in damit das noch mal °hh ähm für ALLe- (.)
 133 ähm ja NOCH mal zu gehöR gebracht wird,
 134 und da kuck ich dann natürlich SCHON-

135 <<p> WER (.) meldet sich und wer nich.>
 136 M hm;
 137 V hm_hm,

Sie gibt zu verstehen, dass sie in den betreffenden Situationen nicht „die ganze zeit !RE!de[t]“ (Z. 125), sondern „auch FRAGEN“ (Z. 126) stellt und sie „die SCHÜler auch zwischendurch was erklärn“ (Z. 127) oder „erklärtes noch einmal wieder-Holen“ (Z. 128) lässt. Sie bekräftigt, dass sie in den entsprechenden Unterrichtsphasen „natürlich SCHON“ (Z. 134) zu registrieren versucht, „<<p> WER (.) [sich] meldet [...] und wer nich.>“ (Z. 135). Diese Argumentation erfüllt aus Sicht der Lehrerin wichtige Funktionen: Ihr gelingt es damit, sich der von der Familie zugeschriebenen moralischen Verantwortung für die Schulprobleme des Kindes zu entziehen. So zeigt sie auf, dass ihre Unterrichtsgestaltung bzw. die Praxis ihrer Notenvergabe keineswegs als unreflektiert oder gar defizitär einzustufen ist, ermöglicht sie doch grundsätzlich allen SchülerInnen, auch in Erklärphasen *während* der Unterrichtsstunde Wortbeiträge liefern zu können. Damit ist die Argumentation der Familie entkräftet, dass lernschwächere SchülerInnen sich in Anbetracht ihres Verstehensprozesses erst *am Ende* der Stunde melden können, wenn die aktive Teilnahme schon gar nicht mehr eingefordert wird. Die Schülerin wird nun wiederum selbst als verantwortlich für die negativen Resultate positioniert, hätte diese doch – laut Darlegung der Lehrerin – jederzeit ihre aktive Partizipation am Unterricht nachweisen können. Im Rahmen der beschriebenen Ausführungen ist die Lehrerin folglich in der Lage, sich selbst aus der Verantwortung bzw. Schuld für die Probleme des Schulkindes zu nehmen und sich im Gegensatz dazu in ihrer Identität als „gute Lehrkraft“ zu präsentieren. Diese beiden Aspekte zeigen sich auch mit Blick auf den unmittelbaren Fortlauf des Gesprächs in Datum 14, mit dem die exemplarische Fallanalyse auch abgeschlossen wird:

Datum 14 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 16) L'in, M, V, S'in)

138 L'in und (.) mach mir so eben jede stunde noTizen,
 139 damit ich dann auch ähm ja <<p> dementsprechend
 auch dieELtern informieren kann.>
 140 M hm_hm;
 141 L'in und schreib mir dann auch immer AUF,
 142 wer wann an der Tafel gewesen is;
 143 und wie das an der Tafel gewesen is;
 144 das (.) war ja ganz GUT bei dir; °h
 145 M °hh <<p> oKAY.>
 146 L'in un:d=ne?

147 (0.5)
 148 an die [tAfel kann man IMmer,]
 149 M <<f> [sie ham ja jetzt auch] NUR die->
 150 äh bisher die LERNstandserhebung geschrieben,

So verweist die Lehrerin ab Zeile 138 darauf, dass sie sich „eben jede stunde notizen“ macht, sie sich aufschreibt, „wer wann an der Tafel gewesen ist“, um – wie es sich für eine pflichtbewusste Lehrerin gehört – die Eltern entsprechend von den Leistungen ihrer Schützlinge in Kenntnis setzen zu können. Sie deutet an, dass die bisherigen Aktivitäten der Schülerin an der Tafel „ja ganz GUT“ (Z. 144) gewesen sind, und schließt ihre Ausführungen mit dem Hinweis, dass die Kinder „[IMmer] an die tAfel“ (Z. 148) gehen können. Ungeachtet der Frage, ob die Verwirklichung dieser Option den SchülerInnen in der konkreten Unterrichtsrealität tatsächlich immer offen stand bzw. steht, gelingt es der Lehrerin damit jedoch, abermals die Schülerin selbst in die Verantwortung zu nehmen – nicht nur für Vergangenes, sondern letztlich auch für zukünftige Situationen: Es oblag und obliegt dieser, von der erwähnten Option Gebrauch zu machen, an der Tafel die aktive Teilnahme am Unterricht unter Beweis zu stellen. Für die Familie ist das Thema „sonstige Mitarbeit“ damit beendet, so beginnt die Mutter in Zeile 149 damit, auf die absolvierte „LERNstandserhebung“ der Schülerin zu fokussieren. Die unzureichende Meldetätigkeit der Schülerin spielt im weiteren Verlauf des Gesprächs keine Rolle mehr.

8.1.8 Fazit

Die exemplarische Analyse dieses Elternsprechtagsgesprächs hat gezeigt, wie Prozesse der Verantwortungszuschreibung im Hinblick auf Vergangenes im Rahmen der Gattung konkret ablaufen: So konnte veranschaulicht werden, dass die Interagierenden beispielsweise Vorwürfe realisieren, um ihr Gegenüber für die schulischen Probleme der SchülerInnen verantwortlich zu machen. Die Auseinandersetzung um Verantwortlichkeiten weist dabei – wie deutlich wurde – eine moralische Dimension auf; Baker/Keogh (1997: 40) sprechen in diesem Zusammenhang von einem „moral mapping“, das die Beteiligten durchführen:

From our analyses here we conclude that the interviews are organised to survey the possible places that responsibility for the students' achievements could be located. [...] [W]e observe participants invoking possible locations of the student's problems. These possibilities are points in the moral spaces organised around the institution of home or school. Each interview, though in different ways, is a tour of the potential sites of responsibility. Whether or

not consensus is reached concerning what has gone wrong or what must be done, teachers and parents are at least reminding each other where responsibility could be located: that is, they do moral mapping.

Wie auch anhand des vorliegenden Elternsprechtagsgesprächs demonstriert werden konnte, zeigen sich die Interagierenden gegenseitig auf, worin genau sich die Verantwortlichkeit bzw. Schuld der anderen Partei manifestiert: Während Vater, Mutter und Schülerin der Lehrkraft eine inadäquate Beurteilungspraxis vorwerfen, spielt Letztere den Ball wiederum an die Schülerin zurück, indem sie aufzeigt, dass ihr Unterricht grundsätzlich jedem Schulkind das Erzielen einer guten Note ermöglicht. Wie unter Rückgriff auf Schimanke (2013) angeklungen ist und am diskutierten Gesprächsausschnitt deutlich nachvollzogen werden konnte, gleicht dieses „moral mapping“ dem berüchtigten „Schwarzer Peter-Spiel“: Den „Schwarzen Peter“ zu besitzen bedeutet übertragen auf das betreffende Elternsprechtagsgespräch, die für die unerwünschte Entwicklung des Kindes verantwortliche bzw. schuldige Partei zu sein. In Anbetracht dieser Tatsache wundert es nicht, dass alle GesprächsteilnehmerInnen demzufolge bestrebt sind, diese Spielkarte möglichst schnell wieder loszuwerden und sie der anderen Seite zuzuschieben. Dieses Vorgehen der Beteiligten steht damit insofern im Widerspruch zu den gesellschaftlichen Funktionen der Gattung, als die Verhandlung der Schuldfrage die gemeinsame Verwirklichung des Bildungs- und Erziehungsauftrags am Kind blockiert.³²³ Statt sich also der konstatierten schulischen Probleme der SchülerInnen etwa in Form der Erarbeitung konkreter Problemlösungsvorschläge anzunehmen, sind die Beteiligten primär darauf bedacht, ihre „weiße Weste“ zu wahren, sich in ihrer lokalen Identität als „gutes Schulkind“, „gute Lehrkraft“ und „gutes Elternteil“ nicht in Frage stellen zu lassen.

8.2 *Zuschreiben von Verantwortung im Hinblick auf Zukünftiges – die exemplarische Analyse der „...mal kucken/schauen/sehen...“-Konstruktion*

Zum *Zuschreiben von Verantwortung im Hinblick auf Zukünftiges* kommt es in den Interaktionen vermehrt dann, wenn von den GesprächsteilnehmerInnen ein die Lern- und Leistungsentwicklung oder das Sozialverhalten der SchülerInnen betreffendes Problem konstatiert wurde, das kurz- oder mittelfristig einer Lösung

323 Hierzu auch Bennewitz/Wegner (2015) und Meer/Wegner (i. Dr.).

zugeführt werden soll. Ein Beispiel hierfür liefert das zu Beginn des Kapitels präsentierte Datum 2: Das Problem manifestiert sich hier darin, dass der Schüler in notenmäßiger Hinsicht einen „AUSgleich“ (Z. 001) benötigt, d. h. eine „gute“ Note erzielen muss, um eine schlechtere Note in einem anderen Schulfach kompensieren zu können; erst dann scheint seine Versetzung in eine höhere Klasse gewährleistet. Das Verhalten der Mutter zielt – wie sich anhand des Transkriptauszugs veranschaulichen lässt – nun darauf ab, in Erfahrung zu bringen, welche der im Gespräch anwesenden Parteien für die Durchführung, Begleitung und Beobachtung dieses Handlungsprozesses verantwortlich ist: „KÖNNen wir dat denn jetzt Irgendwie- =jetzt in den letzten paar wochen verstÄrkt überWachen? (--) oder (.) is_er [gemeint ist: der Schüler] wirklich SELber dafür verantwortlich;“ (Z. 003–006). Ihr geht es darum, die konkreten Verantwortlichkeiten, die sich mit dem Erreichen des gewünschten Zielzustandes verbinden, abzustecken.

Im Rahmen des vorliegenden Kapitels gilt es, den analytischen Fokus auf eine bestimmte syntaktische Konstruktion zu legen, die die Beteiligten zur Durchführung dieser Aktivität, also zum *Zuschreiben von Verantwortung*, immer wieder verwenden: die „...mal kucken/ schauen/sehen...“-Konstruktion (vgl. Wegner 2015). Die folgende Tabelle liefert vorab Beispiele für diese Konstruktion, die im weiteren Verlauf des Kapitels im Detail analysiert werden:

Datum 19	M	da muss ich AUCh mal (.) kUcken , = dass ich sie dann zusAmmen nicht wieder RAUS lasse.
Datum 20	S	dann: (-) werde ich (.) mal kUcken , = ob ich mich (.) RUMkrieg.
Datum 21	V	dann muss ich ma SEHN dass ich den- (--) dass ich den dazu KRIEG, = dass_er die hausaufgaben (.) REgelmäßiger macht,
Datum 22	L'in	jetzt musst du mal (.) kUcken ;
Datum 23	L	da musst du EInfach mal kUcken - dass du da dich FESTbeisst,
Datum 24	L	und da muss sie auf jeden fall mal kUcken :, äh::m- dass sie das irgendwie (-) m_mehr HINKriegt; = also dass sie_(s)ich einfach mEhr °h äh beTEIlligt.
	M	ja dann muss sie ma kUcken , dass sie da irgendwie in die PÖTte kommt.
Datum 25	M	°h ja dann müSsen wir mal: SCHAUN . (...) wo das HERkommt.
Datum 26	V	müSsen_wer mal schau n dass das BESSer wird;

Obligatorischer Bestandteil dieser Konstruktion, die hier durch verschiedene Beispiele repräsentiert wird, ist die Modalpartikel „mal“ sowie eines der Verben „kucken“, „schauen“ oder „sehen“. Den Verben ist gemeinsam, dass ihre prototypische Semantik, die im Duden-Universalwörterbuch etwa mit „seine Blicke auf ein bestimmtes Ziel richten“ (2011: 763, Eintrag „gucken“³²⁴) und „mit dem Gesichtssinn, mit den Augen optische Eindrücke wahrnehmen“ (2011: 1583, Eintrag „sehen“; beim Eintrag „schauen“ erfolgt ein Verweis auf „sehen“) wiedergegeben wird, hier nicht vorliegt.³²⁵ Stattdessen werden die drei Verben – wie in den späteren Analysen zu zeigen sein wird – allesamt in einer metaphorischen, also nicht-wörtlichen Bedeutung verwendet.

Mit Blick auf das Korpus finden sich insgesamt 42 Belege für diese spezifische Konstruktion.³²⁶ Dabei verdeutlicht die obige Tabelle, dass grundsätzlich alle GesprächsteilnehmerInnen, sowohl Eltern und Lehrkräfte als auch die im Gespräch anwesenden SchülerInnen, von diesem Format Gebrauch machen. In Anbetracht

324 Ich wähle in den vorliegenden Transkripten die von Duden-Rechtschreibung (2013: 643) als „korrekt“ eingestufte Schreibweise „kucken“ statt „gucken“, da die GesprächsteilnehmerInnen im vorliegenden Korpus ausschließlich /k/ artikulieren.

325 Ein (Gegen-)Beispiel, in dem die prototypische Semantik eines der oben erwähnten Verben aktiviert ist, beinhaltet Datum 15. In den Zeilen 008–009 verweist die Lehrerin mittels „jetzt muss ich mal KÜcken,“ auf ihre folgende Handlung, die darin besteht, einen Blick in die Aufzeichnungen zu werfen. Im Anschluss daran blättert sie zu diesem Zweck in den Unterlagen. Derartige Fälle spielen für die Analysen im Fortlauf des Kapitels keine Rolle.

Datum 15 (Gesamtschule, Großstadt 1, G 67 L'in, M, S'in)

```
001 L'in jetzt weiß ich nich ob das: ne GLATte drei is-
002     (1.0)
003     is sogar (im) drei MINus;=
004     =hu::;
005     u[:;]
006 S'in [hm-]
007 L'in drei MINus;
008     jetzt muss ich mal KÜcken,
009     woran das LIEGT?
010     (7.0, die Lehrerin blättert in ihren Unterlagen)
```

326 Dabei zeigen sich für „...mal kucken...“ 30 Belege, für „...mal schauen...“ sieben Belege und für „...mal sehen...“ fünf Belege. Da die Analysen in Bezug auf das vorliegende Korpus keine formalen und funktionalen Unterschiede im Hinblick auf den Gebrauch eines bestimmten dieser drei Verben offenbaren, halte ich es für gerechtfertigt, „kucken“, „schauen“ und „sehen“ im Rahmen einer Konstruktion zu analysieren. Eine Erklärung für den mehrheitlichen Gebrauch von „kucken“ im Vergleich zu „schauen“ und „sehen“ könnte darin liegen, dass die Daten in Nordrhein-Westfalen erhoben wurden. Laut Eichhoffs (1977: 8) Erhebungen hinsichtlich der regionalen Verteilung der drei Verben in Deutschland handelt es sich hierbei um ein Gebiet, in dem „kucken“ quantitativ am häufigsten verwendet wird.

ihrer vergleichsweise hohen Verwendungsfrequenz kann diese syntaktische Konstruktion als typisches Bestimmungsmerkmal der Gattung auf deren Binnenebene angesehen werden, was wiederum eine exemplarische Fallanalyse zweckdienlich erscheinen lässt.³²⁷ Vor Beginn der konkreten Analyse wird zunächst ein Überblick über den Forschungsstand zu Konstruktionen mit „...mal kucken/schauen/sehen...“ gegeben.

Konstruktionen mit „...mal kucken/schauen/sehen...“ in der Forschung

Konstruktionen mit „...mal kucken/schauen/sehen...“ werden in der Forschungsliteratur meist als idiomsatische Strukturen behandelt. Der „Zitate und Aussprüche“-Duden (2002: 464) etwa weist unter dem Eintrag „Schaun mer mal“ auf eine im „Süddeutschen gebräuchliche[] Redensart“ hin, die gemeinhin mit dem einstigen Fußballspieler Franz Beckenbauer in Verbindung gebracht wird und die die Bedeutung „Warten wir ab, wir werden sehen“ trägt. Auch Schumacher et al. (2004) kommen im „Valenzwörterbuch deutscher Verben“ zu vergleichbaren Ergebnissen im Hinblick auf die formalen und funktionalen Charakteristika dieser Formate. So klassifizieren sie die „sehen“-Idiome „*Wir werden ja/schon sehen/Wir wollen sehen/Mal sehen!*“ als „Aufforderung, ein ungewisses Ereignis abzuwarten“ und paraphrasieren diese mit „Warten wir ab, die Zeit wird es zeigen.“ (Schumacher et al. 2004: 657). Ähnlich verhält es sich mit dem von ihnen erwähnten „schauen“-Idiom: So fungiert „*Schauen wir mal!*“ als „Aufforderung abzuwarten, was geschehen wird“ (Schumacher et al. 2004: 620).³²⁸ Ähnliche Beobachtungen macht Imo (2007) in seiner konstruktionsgrammatischen Untersuchung verschiedener matrixsatzfähiger Verben im gesprochenen Deutsch: Er beschreibt „(...) mal sehen“ als eine „(teil)spezifische Konstruktion“, die die Modalpartikel „mal“ und das Verb „sehen“ als festes Wortmaterial enthält. Sie kann – wie Imo (2007: 308) weiter ausführt – als Minimalform (also als alleinstehendes „mal sehen“ ohne zusätzliches Wortmaterial) realisiert werden, mit Nebensatzergänzung („mal sehen, dass/ob...“, z. B. *Mal sehen, ob Sarah auch vorbeikommt.*) oder aber ohne Ergänzung („...mal sehen“, z. B. *Müssen wir mal sehen.*). Semantisch ordnet Imo (2007: 308) der Konstruktion in erster Linie die Bedeutungen „abwar-

³²⁷ Zum Zusammenhang von syntaktischen Konstruktionen und kommunikativen Gattungen bzw. Diskursmustern siehe auch Günthner (2006c, 2010b), Imo (2010), Bücken/Günthner/Imo (2015), Östman (2005, 2015) und Wegner (2015).

³²⁸ Zu dem Verb „kucken“, das in meinen Daten quantitativ am häufigsten verwendet wird, enthält das Valenzwörterbuch keinen Eintrag.

ten“ und „ausprobieren“ zu und verweist darauf, dass ein „Zukunftsaspekt immer dabei“ ist; in funktionaler Hinsicht dient sie den GesprächsteilnehmerInnen zum „Aufschieben der Bewertung/Einschätzung eines Gegenstandes oder Sachverhaltes“. Auf die Verben „schauen“ und „kucken“ geht Imo (2007: 292) zwar nicht dezidiert ein, doch deutet er an, dass „sehen“ mit diesen beiden „verwandten Verben [...] konkurriert“ – diese Einschätzung lässt den Schluss zu, dass durchaus formale und funktionale Gemeinsamkeiten zwischen diesen Verben im Rahmen der diskutierten Konstruktion zu erwarten sind.³²⁹

Diese von der Forschung beschriebene Konstruktion findet auch in Elternsprechtagsgesprächen Verwendung (insgesamt 36 Belege), wie sich mit Blick auf die folgenden drei Transkriptausschnitte zeigt. Datum 16 repräsentiert dabei – in Anlehnung an Imo (2007) – ein Beispiel für die Minimalform der Konstruktion („mal KÜcken.“; Z. 005), Datum 17 und 18 liefern Belege für die Realisierung der Konstruktion mit Nebensatzergänzung („ma KÜcken (.) wie sich das so wElter entwickelt mit ihm;“ Z. 005) und ohne Ergänzung („da müssen wir mal KÜcken;“; Z. 009).

Datum 16 ((Gymnasium 1, Großstadt 2, G 4) L, M)

001 L das NEHM ich also mit;
 002 (-)
 003 [in die] in die FACHkonferenz und da(nn)-
 004 M [hm,]
 005 L **ma (1) KÜcken .**
 006 (--)
 007 M °hh SÜper.
 008 (1.0)
 009 JA.

Datum 17 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 22) L'in, M)

001 M oKAY;
 002 (1.0)
 003 GUT.

329 Stein (1995: 240–243) geht in seiner Untersuchung zu formelhafter Sprache zwar auch auf Konstruktionen mit der Modalpartikel „mal“ und den Verben „kucken“/„schauen“/„sehen“ ein, doch erwähnt er die von den oben beschriebenen Arbeiten erwähnte „Abwarten“-Lesart nicht. Funktional bringt er Formate der Art „guck(en) (Sie) mal“, „schau(en) (Sie) mal“ oder auch „sieh/sehen Sie mal“ mit der Aufmerksamkeitssteuerung oder der Ankündigung verschiedener Sprechhandlungen (etwa Erläuterungen) in Verbindung.

004 (1.0)
 005 **ma KÜcken (.) wie sich das so**
wEI[terent]wickelt mit ihm;
 006 L'in [ja;;]
 007 (--)
 008 [geNAU.]
 009 M [äh::-]
 010 L'in wir müssen auch noch Abwarten bis zur ersten
 ARbeit,
 011 und dann-
 012 M ja::,

Datum 18 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 22) L'in, M)

001 L'in KIlilian is im unterricht meisten:s ziemlich
 STILL,
 002 (-)
 003 M hm,
 004 L'in die lEtzten beiden stunden hat er eigentlich
 GAR nichmitgemacht,
 005 kann jetzt natürlich DAran liegen=-
 006 =weil wir gerade ein neues THEma angefangen
 haben;=
 007 =und er da jetzt (.) noch nich so DRINsteckt,
 [°h]
 008 M [hm,]
 009 L'in **da müssen wir mal KÜcken,**
 010 anSONSten:- °h
 011 (1.0, die Lehrerin stockt)
 012 m hab ich mir Überwiegend- hh°
 013 ja pm VIEren aufgeschrieben,

In allen drei Transkriptausschnitten ist die von der Forschung beschriebene „Abwarten“-Semantik der Konstruktion aktiviert. In Datum 16 weist der Lehrer zunächst darauf hin, dass er die von der Mutter im vorherigen Gesprächsverlauf thematisierte Kritik am Nachmittagsunterricht in der „FACHkonferenz“ (Z. 003) vortragen möchte. Mittels „ma(l) KÜcken.“ (Z. 005) macht er im Anschluss daran deutlich, dass die weitere Entwicklung jedoch abgewartet werden muss, er keine Prognosen machen kann, ob dieser Sachverhalt – zur Zufriedenheit der Mutter –

dort erfolgreich bearbeitet werden kann. In Datum 17 befinden sich die Interagierenden in der Phase der Gesprächsbeendigung. Nachdem die Mutter im Zuge der Realisierung von „oKAY;“ (Z. 001) und „GUT.“ (Z. 003) zwei themenlose Beiträge geliefert und damit ihr Interesse zur Beendigung des Gesprächs bekundet hat, fügt sie hinzu: „ma KUcken (.) wie sich das so wElterentwickelt mit ihm;“ (Z. 005). Dass auch hier eine „Abwarten“-Lesart der Form „Abwarten, wie die weitere Entwicklung des Kindes verläuft“ angemessen erscheint, zeigt sich sehr deutlich an der Reaktion der Lehrerin: So spricht diese in Zeile 010 explizit davon, dass man „auch noch Abwarten“ (Z. 010) muss, wie das Ergebnis der ersten Klassenarbeit ausfällt, woraufhin die Mutter diesen Ausführungen wiederum zustimmt („ja:;“, Z. 012). Beide GesprächsteilnehmerInnen einigen sich hier gewissermaßen darauf, eine abermalige Einschätzung der Leistung des Schülers zu einem späteren, zukünftigen Zeitpunkt vorzunehmen. In Datum 18 schließlich informiert die Lehrerin die Mutter über die mündliche Mitarbeit des Schülers im Mathematikunterricht. Sie weist darauf hin, dass das Kind in den „lEtzten beiden stunden [...] eigentlich GAR nich mitgemacht“ (Z. 004) hat und liefert anschließend mögliche Gründe für diesen unerwünschten Zustand: „kann jetzt natürlich DAran liegen= =weil wir gerade ein neues THEma angefangen haben;= =und er da jetzt (.) noch nich so DRINsteckt,“ (Z. 005–007). Sie schließt ihre Ausführungen mit „da müssen wir mal KUcken,“ (Z. 009). Im Rahmen der Produktion dieser Konstruktion macht die Lehrerin deutlich, dass der weitere Verlauf abgewartet werden muss, ehe abschließend beurteilt werden kann, ob die mangelnde Mitarbeit des Schülers auch tatsächlich auf die Bearbeitung eines neuen Unterrichtsthemas zurückzuführen ist. Wie in den Beispielen zuvor plädiert die Konstruktionsproduzentin auch hier dafür, eine Einschätzung der Lage aufzuschieben und diese zukünftig noch einmal durchzuführen.

Die obigen Beispielanalysen bestätigen das, was von der Forschung in Bezug auf „...mal kucken/schauen/sehen...“-Formate bisher herausgearbeitet wurde. Mit Blick auf das sprachliche Geschehen in Elternsprechtagsgesprächen zeigt sich jedoch, dass die präsentierten Forschungsergebnisse zu kurz greifen: So machen Interagierende zudem Gebrauch von einer spezifischen weiteren „...mal kucken/schauen/sehen...“-Konstruktion, die nicht etwa dazu dient, die Beteiligten in verschiedener Hinsicht zum Abwarten aufzufordern und die Beurteilung eines spezifischen Sachverhalts auf einen späteren Zeitpunkt zu vertagen. Vielmehr wird diese systematisch zum *Zuschreiben von Verantwortung* hinsichtlich zukünftigen Handelns eingesetzt. Die im Folgenden analysierten Beispiele verdeutlichen, dass die GesprächsteilnehmerInnen die Konstruktion verwenden, um ein *Selbstzuschreiben von Verantwortung* (8.2.1) vorzunehmen, also die eigene Person

als verantwortlich bzw. zuständig für die Realisierung verschiedener Handlungen zu erklären. Darüber hinaus wird das Format von den PartizipantInnen benutzt, um ihr Gegenüber (8.2.2) und abwesende Dritte (8.2.3) in die Verantwortung zu nehmen. Schließlich finden sich Fälle, in denen die Verantwortungszuschreibung ein „wir“-Kollektiv (8.2.4) betrifft, also gleich mehrere im Gespräch anwesende, aber auch abwesende Personen.

8.2.1 Selbstzuschreiben von Verantwortung

Datum 19 liefert ein Beispiel, in dem eine Mutter eine „...mal kucken/schauen/sehen...“-Konstruktion produziert, um sich selbst in die Verantwortung für die Durchführung zukünftiger Handlungen zu nehmen. Inhaltlicher Gegenstand des Elternsprechtagsgesprächs ist der Schüler Sascha, dem aufgrund seines auffälligen Verhaltens diverse Sanktionen, wie etwa das Ableisten von Sozialstunden, auferlegt wurden. Im vorliegenden Auszug geht es um die Freundschaft von Sascha zu seinem Mitschüler Benjamin. Die Freundschaft wird von der Lehrerin und der Mutter als problematisch eingestuft, da die beiden Jungen in dieser Konstellation „viel Mist“³³⁰ machen, sich dementsprechend negative Auswirkungen im Hinblick auf deren Sozialverhalten zeigen.

Datum 19 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 37) L'in, M)

001 L'in also tEilweise gehen die glaube ich nach der
 schule gar nich so wirklich nach HAUse;=
 002 =ich seh die dann noch [mit TASchen,]
 003 M [also MEISTens] kommen
 die da zu mIr,
 004 [un:d JA;]
 005 L'in [ja aber]sehr [SPÄ::T] denk ich
 006 M [BENjamin wohnt ja-]
 L'in dann;
 007 M weit WEG;
 008 (-)
 009 L'in ja:,
 010 (---)
 011 <<p> ja;>

³³⁰ So formulierte die Lehrerin es zu einem früheren Zeitpunkt des Gesprächs.

012 M **da muss ich AUCH mal (.) kUcken,=**
013 **=dass ich sie dann zusAmmen nich wieder**
 RAUSlasse.
014 (1.0)
015 L'in ja;;
016 ich_ich [wie geSAGT;]
017 M [jaJA;]
018 L'in ich FINde es ja;=
019 =ich bin ja sElber im ZWIEspalt;
020 M [jaja KLAR;]
021 L'in [weil ich WEISS man] soll ja=-ne?
022 eigentlich WOLLen wir ja=-
023 =dass das mit der frEUundschaft da
 funkt [tioNIERT;]
024 M [jaJA;]
025 L'in aber wenn die sich nach wie [VOR nich so::-]
026 M [aber wenn die nur]
 DUMMheiten machen?
027 (1.5)

Nachdem die Lehrerin in Zeile 001 von ihrer Beobachtung berichtet hat, dass Sasha und Benjamin „nach der schule [teilweise] gar nich so wirklich nach HAUse;“ gehen, sondern stattdessen noch „mit TAschen“ (Z. 002) auf dem Schulgelände „rumturnen“³³¹, widerspricht die Mutter ihr insofern, als sie darauf verweist, dass die beiden Jungen dann „MEIStens“ (Z. 003) zu ihr nach Hause kommen. Auch diese Äußerung erfährt von der Lehrerin wiederum eine Einschränkung: Mittels „ja aber sehr SPÄ::T denk ich dann;“ (Z. 005) erkennt sie das von der Mutter Gesagte zwar an, untermauert jedoch ihr Aussage aus Zeile 001, dass die beiden Jungen direkt nach Schulschluss offensichtlich noch nicht direkt nach Hause gehen, sondern sich zunächst noch anderswo aufhalten. Diese Äußerung wird von der Mutter unterbrochen, indem sie auf Benjamins weiten Schulweg verweist und somit eine Rechtfertigung für den Aufenthalt der beiden Jungen bei sich zuhause liefert (Z. 006–007). Nachdem die Lehrerin nach einer kurzen Pause in Zeile 008 zunächst ein der Äußerung zustimmendes „ja;“ (Z. 009) und im Anschluss daran, nach einer längeren Pause (Zeile 010), ein abschlussindizierendes, leise artikuliertes „ja;“ (Z. 011) produziert hat, realisiert die Mutter in den

331 Auch diese Formulierung wurde von der Lehrerin zu einem früheren Zeitpunkt des Gesprächs verwendet.

Zeilen 012–013 eine „...mal kucken...“-Konstruktion: „da muss ich AUCH mal (.) kUcken,= =dass ich sie dann zusAMmen nich wieder RAUSlasse.“ Zunächst einmal lässt sich mit Blick auf die Konstruktion festhalten, dass die – oben beschriebene – prototypische Semantik von „kucken“ nicht aktiviert ist: So geht es – aus Sicht der Mutter – freilich nicht darum, mit den Augen optisch wahrzunehmen, dass die beiden Schüler zukünftig draußen nicht mehr miteinander spielen. Ausgeschlossen erscheint zudem die von der Forschung beschriebene „Abwarten“-Lesart, was insbesondere durch die Komplementsatzergänzung in Form eines „dass“-Satzes bewerkstelligt wird: **dann muss ich AUCH mal (.) abwarten, dass ich sie dann zusAMmen nicht wieder RAUSlasse.* Im vorliegenden Fall ist vielmehr eine „zusehen/sich bemühen, dass X“-Semantik aktiviert, wie sie auch von Schumacher et al. (2004: 620) unter dem Eintrag des verwandten Verbs „schauen“ beschrieben wird: „jemand [Person/Institution] bemüht sich, etwas [Handlung] zu tun oder zu erreichen; sehen, zusehen [...]“. Im Zuge der Konstruktionsproduktion erklärt die Mutter folglich ihre Absicht, sich darum zu bemühen, dass die beiden Kinder in Zukunft keine gemeinsamen Freizeitaktivitäten (im Freien) mehr durchführen; es handelt sich bei der Konstruktion somit um ein sprachliches Mittel zur Selbstzuschreibung bzw. Übernahme von Verantwortung im Hinblick auf die Realisierung zukünftiger Handlungen. Die Lehrerin stimmt dieser Verantwortungsübernahme durch die Mutter in Form von „ja:;“ (Z. 015) zu. Mit Blick auf den Fortlauf der Interaktion in den Zeilen 016–026 zeigt sich, dass Mutter und Lehrerin in Konsensorientierung eine geteilte Perspektive auf das Kind entwickeln, die das anvisierte Vorgehen („nich wieder [zusAMmen] RAUSlasse[n]“) schließlich rechtfertigt.

Im Zusammenhang mit der Bearbeitung von Verantwortlichkeits- und Zuständigkeitsfragen kommt der „...mal kucken/schauen/sehen...“-Konstruktion – wie im Rahmen des vorliegenden Kapitels verdeutlicht wird – eine besondere Bedeutung zu, die maßgeblich mit der Vagheit, die der Konstruktion inhärent ist, in Verbindung steht.³³² Schaut man sich die Konstruktion aus Datum 19 genauer an, so wird deutlich, dass die Mutter sich selbst zwar die Verantwortung zuschreibt, gleichermaßen jedoch in verschiedener Hinsicht Einschränkungen macht: So lässt sie den konkreten Zeitpunkt der Umsetzung der Maßnahme offen, was an der Verwendung der Modalpartikel „mal“ deutlich wird. Thurmair (1989: 185) weist – wie bereits in Kapitel 7.2.2.2 ausführlich beschrieben wurde – darauf hin, dass im Zuge der Verwendung von „mal“ der „Ausführungszeitpunkt der ge-

332 Einführend zum Konzept von „Vague Language“ siehe Channell (1994).

wünschten Handlung nicht präzisiert, sondern eher ‚verwischt‘ [wird]“. Die Mutter ist – übertragen auf das vorliegende Beispiel – damit in der Lage, nicht näher bestimmen zu müssen, wann das in Aussicht gestellte Vorgehen von ihr in Angriff genommen werden soll. Hinzu kommt ein weiterer wichtiger Aspekt: Statt zu sagen „dann werde ich sie zusAmmen nich wieder RAUSlassen“ formuliert die Mutter in Form von „da muss ich AUCH mal (.) kUcken,= =dass ich sie dann zusAmmen nich wieder RAUSlasse“ eine Äußerung, durch die die Verpflichtung herabgestuft wird, die mit der Verantwortungszuschreibung verbundene Handlung umzusetzen. Während die fingierte Variante 1 eine sehr hohe Verbindlichkeit in Bezug auf die Umsetzung des genannten Vorgehens aufweist, ist diese in Variante 2 reduziert, was wiederum auf die oben beschriebene, in der Konstruktion aktivierte „bemühen“-Semantik (*mal kucken, dass...*) zurückzuführen ist: Da ein „Bemühen“ immer ein potentielles Scheitern beinhaltet, wird die mit der Verantwortungsübernahme einhergehende Verbindlichkeit reduziert.

Schon die Analyse dieses ersten Beispiels zeigt, wie Interagierende durch die Verwendung der untersuchten Konstruktion zwar Verantwortung und Zuständigkeit für die Durchführung verschiedener Handlungen übernehmen, ihrem Gegenüber jedoch zugleich gewisse Einschränkungen diesbezüglich mitkommunizieren. Dieser Umstand mag vor dem Gattungshintergrund insofern von Relevanz sein, als sich die Interagierenden somit potentiell davor schützen, ihrem Gegenüber ultimative Zusagen zu geben, die womöglich nicht eingehalten werden können. Indem Zusicherungen bzgl. der Erreichung des diskutierten Zielzustands vermieden werden, kann einem möglichen zukünftigen Gesichtsverlust entgegengewirkt werden.

Der Aspekt der Verbindlichkeitsreduktion kommt in Datum 20 besonders deutlich zum Vorschein. Hier ist es ein Schüler, der eine solche „...mal kucken...“-Konstruktion produziert. Die GesprächsteilnehmerInnen unterhalten sich über die Probleme des Schülers Janis im Unterrichtsfach Latein. Sowohl die Lehrkraft als auch die Mutter kommen zu dem Schluss, dass der Schüler seine Arbeitseinstellung ändern muss. Genau genommen geht es um das (von Janis nicht realisierte) tägliche, im Rahmen verschiedener Lernmethoden praktizierte Einüben von Lateinvokabeln, die für die erfolgreiche Absolvierung von Tests und Klassenarbeiten von Relevanz sind. Nachdem die erwähnten Dinge besprochen worden sind, schildert der Lehrer seinen Eindruck vom Klassenkollektiv.

Datum 20 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 3) L, M, S)

001 L dieser haufen is wirklich NERvig.
 002 (1.0)
 003 M hm_hm,

004 L das liegt aber NICH an janis.
 005 M hm:;
 006 (3.0)
 007 JA janis.
 008 (-)
 009 S <<p> jo;>
 010 (1.0)
 011 **dann: (-) werde ich (.) mal KUcken,=**
 012 **=ob ich mich (.) RUMkrieg.**
 013 (2.0)
 014 verSPREchen kann ich_s ja nIch.
 015 (1.0)
 016 M nee;;
 017 (--)
 018 L [SCHA]de.

Nachdem der Lehrer seine negative Einschätzung hinsichtlich der Schulklasse in Zeile 001 („dieser haufen is wirklich NERvig.“) kundgetan, den Schüler selbst jedoch dezidiert von dieser Kritik ausgenommen hat („das liegt aber NICH an janis“; Z. 004), wendet sich die Mutter – anknüpfend an die vorherigen Gesprächsinhalte – in Zeile 007 ihrem Sohn zu: „JA janis.“ Die erforderliche Antwort auf diese Aufforderung zu einer Reaktion liefert der Angesprochene in Form einer „...mal kucken...“-Konstruktion: „dann: (-) werde ich (.) mal KUcken,= =ob ich mich (.) RUMkrieg.“ Die prototypische Semantik des Verbs „KUcken“ (etwa: **mit den Augen wahrnehmen, ob ich mich ich (.) RUMkrieg.*) ist hier ebenso wenig aktiviert wie die beschriebene „Abwarten“-Lesart (**„dann: (-) werde ich (.) mal abwarten,= =ob ich mich (.) RUMkrieg.“*). Im gegebenen Kontext fungiert der Einsatz der „...mal kucken...“-Konstruktion durch den Schüler ebenfalls dazu, Fragen rund um Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten für die Durchführung zukünftiger Handlungen zu bearbeiten. Als eine Bedeutung des mit „KUcken“ konkurrierenden Verbs „schauen“ führen Schumacher et al. (2004: 620) an: „jemand versucht festzustellen oder prüft, ob oder wie etwas [Handlung] getan werden kann“. Mit Blick auf das oben vorliegende Beispiel erscheint diese Interpretation, insbesondere in Anbetracht der Ergänzung durch den beschriebenen „ob“-Nebensatz, am plausibelsten. Janis erklärt sich im Zuge der Realisierung der Konstruktion folglich dazu bereit, den Versuch zu unternehmen, an seinem Verhalten etwas zu ändern. Versuche können, ebenso wie Bemühungen (Datum 19), scheitern: Der Person, die sich selbst die Verantwortung zuschreibt, gelingt es also auch in diesem Fall, den Grad an Verbindlichkeit in Bezug auf das Erreichen

des genannten Zielzustands zu reduzieren. Unter Betrachtung des Fortlaufs der Interaktion ist auffällig, dass Janis im unmittelbaren Anschluss an die Konstruktion in Zeile 014 eine Äußerung produziert, die die Analyseergebnisse hinsichtlich der Funktion der Konstruktion – gewissermaßen aus Teilnehmerperspektive – bestätigt: Mittels „verSPREchen kann ich_s ja nIch.“ macht der Schüler in dezidierter Form deutlich, dass die vorherige Verantwortungsübernahme nicht mit einem Versprechen gleichzusetzen ist, das Verhalten auch tatsächlich einer Modifikation zu unterziehen. Er weist die im Gespräch Anwesenden damit unmissverständlich auf ein potentielles Scheitern seiner anvisierten Unternehmungen hin. Während die Mutter dem Schüler beipflichtet („nee:;“; Z. 016), äußert die Lehrkraft dahingehend ihr Bedauern („SCHAd.“; Z. 018).

Wie beschrieben bietet die Verwendung der Konstruktion den Interagierenden den Vorteil, die Verbindlichkeit der Verantwortungsübernahme zu reduzieren. Ihnen ist es möglich, sich nicht auf bestimmte Modalitäten, die mit der Durchführung der zukünftigen Handlung verbunden sind, festlegen zu müssen (etwa – wie gesehen – im Hinblick auf die Frage des konkreten Zeitpunkts der Durchführung dieser Handlung). Auffällig ist, dass die RezipientInnen diese vergleichsweise losen Verantwortungsübernahmen in allen vorliegenden Fällen ratifizieren. Klärungsbedarf hinsichtlich der erwähnten Vagheit wird nicht angezeigt. Dies verdeutlicht auch das vorliegende Beispiel aus Datum 21. Während in Datum 19 und 20 Mutter und Schüler die KonstruktionsproduzentInnen repräsentieren, ist es in Datum 21 ein Vater, der eine solche Konstruktion, hier mit dem Verb „sehen“, realisiert. Gegenstand des Gesprächs sind die unzureichenden Leistungen des Schülers im Unterrichtsfach Deutsch.

Datum 21 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 95) L, V)

```

001 L      dass_er die zum dritten sechsten neunten mal
          seine HAUSAufgaben nich gemacht hat;=
002      =aber (-) das dAmit liegt er natürlich an
          einsamer SPITze;
003      (1.0)
004 V      <<p> da(s) is schon SCHLECHT;>
005      dann muss ich ma SEHN dass ich den-
006      (--)
007      dass ich den dazu KRIEG,=
008      =dass_er die hausaufgaben (.) REGelmäßiger
          macht,
009      (1.0)
010      °h und (das war-)

```

011 (--)
 012 ()
 013 L geNAU;
 014 RIChtig.
 015 das is natürlich: äh: (.) !AB!solut notwendig.
 016 (1.0)
 017 son:st_äh (-) komm_wer da gAnz schlecht KLAR.
 018 (1.5)
 019 °hhh JA:;; hhh°

In den Zeilen 001–002 gibt der Lehrer dem Vater zu verstehen, dass der Schüler mittlerweile „zum dritten sechsten neunten mal seine HAUSAufgaben nich gemacht hat;“ und dieser im Vergleich zu seinen Mitschülern damit „an einsamer SPITze“ liegt. Nach einer einsekündigen Pause in Zeile 003 folgt eine entsprechende Reaktion des Vaters, die dessen negatives Erstaunen hinsichtlich dieses Umstands zum Ausdruck bringt: „<p>da(s) is schon SCHLECHT;>“, (Z. 004). Im unmittelbaren Anschluss formuliert der Vater eine „...mal sehen...“-Konstruktion, in der er die Notwendigkeit aufzeigt, sich dieses Problems anzunehmen: „dann muss ich ma SEHN dass ich den- (-) dass ich den dazu KRIEG,= =dass_er die hausaufgaben (.) REgelmäßiger macht,“ (Z. 005–008). Aktiviert ist in diesem Fall – wie in Datum 19 – die „zusehen/sich bemühen, dass X“-Semantik, womit der Vater ein mögliches Scheitern dieses Vorhabens, auf den Sohn in entsprechender Form einzuwirken, mit einkalkuliert und dem Lehrer sogleich mitkommuniziert. Zudem bleibt nicht nur offen, wann diese Handlung in der Zukunft verwirklicht werden soll (wann ist „mal“?): Auch ist es dem Vater im Rahmen der Konstruktionsproduktion möglich, keine genaueren Angaben machen zu müssen, auf welche Art und Weise der von ihm artikulierte Plan realisiert werden soll. So wäre es durchaus denkbar (und vor dem Hintergrund der Anwesenheit einer didaktisch ausgebildeten Lehrkraft möglicherweise gar nicht ungeschickt), dem Lehrer bereits Handlungsoptionen zu präsentieren, mittels derer der Sohn unter Umständen diszipliniert werden kann (z. B. die Einführung eines Hausaufgabenhefts, das von den Eltern abgezeichnet werden muss etc.). Stattdessen werden die genauen Modalitäten im Vagen gelassen. Die Lehrkraft ratifiziert das vom Vater anvisierte Vorgehen in den Zeilen 013–017, bestätigt ihn darin sogar: „geNAU; RIChtig. Das ist natürlich: äh: !AB!solut notwendig. (1.0) son:st_äh- (-) komm_wer da gAnz schlecht KLAR.“ Es zeigt sich also, wie Vater und Lehrer in Ko-Produktion ein vergleichsweise vages Vorgehen im Hinblick auf die konkrete Lösung der schulischen Probleme des Kindes abstimmen.

Die „...mal kucken/schauen/sehen...“-Konstruktion wird von den Interagierenden nicht nur verwendet, um sich selbst in die Verantwortung für die erfolgreiche Durchführung des Bildungs- und Erziehungsauftrags zu nehmen. Ihr Einsatz dient – wie im Folgenden veranschaulicht wird – ebenfalls dazu, Verantwortungszuschreibungen an das Gegenüber vorzunehmen.

8.2.2 Zuschreiben von Verantwortung an das Gegenüber

Ein Beispiel für das *Zuschreiben von Verantwortung* an das im Gespräch anwesende Gegenüber im Zuge der „...mal kucken/schauen/sehen...“-Konstruktion findet sich in Datum 22. Die GesprächsteilnehmerInnen unterhalten sich über die unzureichende mündliche Mitarbeit der Schülerin im Unterrichtsfach Mathematik. Auch wenn zuvor konstatiert wurde, dass die Schülerin insgesamt „sehr still“ ist, weiß die Lehrerin dennoch Positives zu berichten.

Datum 22 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 16) L'in, M, V, S'in)

```

001 L'in war-
002     (---)
003     dann auch [äh ] positiv überRASCHT von
004 S'in           [hm_hm;]
           dir;=
005 L'in =fand ich GUT,=
006     weil_de ja vorher so STILL gewesen bist;
007     °hhh un::d-
008     ja.
009     jetzt musst du mal (.) KÜcken;
010     ALso-
011     (-)
012     ne?
013     dich erstmal mit dem THEma vielleicht noch mal;
014     (1.5)
015     °hh in das thema zuHAUse vielleicht noch mal
           (.) einarbeiten;=
016     =das noch mal ANschaun;
017     dass du da auch wieder MITmachen kannst.
018     (-)
019     das wär ganz WICHTig.=

```

020 =und- °h
 021 ansonsten sehn wir uns glaub ich MORgen in der
 fÜnften sechsten,

Nachdem die Lehrerin ihren RezipientInnen vermittelt hat, dass es durchaus auch Unterrichtsstunden gab, in denen sie von der Schülerin „positiv über-RASCHT“ (Z. 003) gewesen ist, formuliert sie in Zeile 009 eine „...mal kucken...“-Konstruktion: „jetzt musst du mal (.) KUcken;“. Das vorliegende Beispiel veranschaulicht Verschiedenes: So zeigt sich zum einen, dass die Konstruktion – wie sie in dem Korpus von den TeilnehmerInnen verwendet wird – mit verschiedenen Personalpronomen realisiert wird. Durch die Verwendung des Personalpronomens der 2. Pers. Sg. „du“ im Rahmen der Konstruktion ist es nun die im Gespräch anwesende Schülerin, die das Agens repräsentiert – ganz im Gegensatz zu den Fällen in Datum 19, 20 und 21, in denen durch den Einsatz des Personalpronomens der 1. Pers. Sg. „ich“ die SprecherInnen selbst das Agens darstellten. Zum anderen wird deutlich, dass – wie die bisher diskutierten Fälle nahelegen könnten – Ergänzungen etwa in Form von „dass“- oder „ob“-Nebensätzen keineswegs obligatorisch sind, erscheint die Konstruktion hier doch ohne derartige Zusätze. In funktionaler Hinsicht offenbaren sich zahlreiche Gemeinsamkeiten zu den vorherigen Beispielen, von denen nur die wichtigsten angedeutet werden: Wie ein Blick auf die sequenzielle Umgebung der Konstruktion verdeutlicht, erscheint eine „Abwarten“-Lesart auch hier gänzlich ausgeschlossen. So hält die Lehrerin die Schülerin nicht etwa dazu an, die weitere Entwicklung passiv zu verfolgen, sondern sie schreibt dieser die Verantwortung dafür dazu, das Nötige zu unternehmen („dich erstmal mit dem THEma vielleicht noch mal [...] in das thema zu-HAUSe vielleicht noch mal (.) einarbeiten;= =das noch mal ANschaun;“; Z. 013–016), um letztlich im Unterricht „wieder MITmachen“ (Z. 017) zu können. Es sprechen damit gute Gründe dafür, dass die bereits beschriebene „versuchen festzustellen, was getan werden kann“-Semantik auch in diesem Fall aktiviert ist.³³³

Auffällig in Bezug auf das Beispiel ist jedoch ein weiterer Aspekt, der in den vorherigen Analysen bereits angedeutet wurde und der im Zusammenhang mit der Vagheit der Konstruktion zu sehen ist: So zeigt sich, dass Interagierende häufig in solchen Kontexten auf die „...mal kucken/schauen/sehen...“-Konstruktion

³³³ Die Vagheit der „...mal kucken/schauen/sehen...“-Konstruktion führt dazu, dass deren Bedeutung nicht exakt zu bestimmen ist. Die „zusehen/sich bemühen, dass X“-Semantik könnte grundsätzlich auch in diesem Fall aktiviert sein, etwa *Jetzt musst du mal zusehen/dich bemühen, dass Du an dem besprochenen Problem arbeitest*.

zurückzugreifen, in denen unklar ist, wie der Zielzustand, der mit der Verantwortungszuschreibung verbunden ist, erreicht werden soll, kurz: was die Verantwortungszuschreibung im Detail beinhalten soll. Etwaige Indizien zur Bestätigung dieser These finden sich, wenn man sequenziell detailliert zu rekonstruieren versucht, wie die Lehrerin im Anschluss an die Produktion der „jetzt musst mal (.) KÜcken;“-Konstruktion in Datum 22 sprachlich agiert: Zunächst lässt sich festhalten, dass die Konstruktion selbst mit fallender letzter Tonhöhenbewegung realisiert wird, prosodisch also ein Abschlusspunkt markiert und damit keine weitere Rede kontextualisiert wird. Die turnübergaberelevante Stelle wird von der Schülerin, als Rezipientin der Aussage, nicht zum Sprecherwechsel genutzt, woraufhin die Lehrerin zwar mittels „Also“- (Z. 010) eine Erklärung bzw. Elaboration projiziert, diese Äußerung jedoch abbricht. Stattdessen kommt es zu einer kurzen Pause in Zeile 011 sowie zur Produktion des Rückversicherungssignals „ne?“ in Zeile 012. Die Lehrerin behandelt ihre Ausführungen damit zunächst als pragmatisch vollständig. Nachdem die eingeforderte Reaktion der Schülerin ausbleibt, versucht die Lehrerin ab Zeile 013 nun zu präzisieren, was sie sich unter dem, das von ihr im Rahmen der Konstruktion zunächst sehr vage mit „KÜcken“ umschrieben wurde, vorstellt. Dies geschieht in enger struktureller Anlehnung an die „...mal kucken...“-Konstruktion in Zeile 009, nach Auer (2007) handelt es sich dabei um eine „Strukturlatenz“. Das Subjekt („du“) und das finite Verb („musst“) der Vorgängeräußerung bleiben für die Interpretation der folgenden Äußerungen erhalten: „(du musst) dich erstmal mit dem THEma vielleicht noch mal; (1.5) °hh in das thema zuHAUse vielleicht noch mal (.) einarbeiten;= =das noch mal ANschaun;“. Die Äußerungen der Lehrerin, die als Handlungsanweisungen fungieren, weisen dabei eine ganze Reihe verschiedener Disfluenz- und Unsicherheitsmarker auf: Pausen (Z. 011, 014), Modalwörter („vielleicht“; Z. 013, Z. 015), Abbrüche (Z. 013), Reformulierungen (Z. 015), langes Einatmen zu Äußerungsbeginn (Z. 015) etc. Das Vorhandensein dieser Marker legt die Interpretation nahe, dass ein konkreter Plan, was die Schülerin zur Lösung ihres Problems tun kann, möglicherweise nicht vorliegt; was die Verantwortungszuschreibung konkret umfasst, bleibt unklar.

Die Kookkurrenz vergleichbarer sprachlicher Merkmale zeigt sich ebenfalls in Datum 23. Auch hier ließe sich argumentieren, dass sich die Verwendung der „...mal kucken/schauen/sehen...“-Konstruktion in einem Kontext vollzieht, in dem die Lehrkraft sich hinsichtlich des einzuschlagenden zukünftigen Vorgehens womöglich unschlüssig zu sein scheint. Der Lehrer, die Mutter und die Schülerin sprechen über die schlechten Leistungen der Letzteren im Unterrichtsfach Deutsch.

Datum 23 ((Hauptschule, Kleinstadt 2, G 101) L, M, S'in)

001 L [ja] aber DA:,
 002 bisse hasse im moment auch deine massIven
 SCHWIErigkeiten.
 003 (2.0)
 004 oder NICH;
 005 (2.0)
 006 M [ja (da)]
 007 S'in [ein !BISS!chen.]
 008 M ja [NICH n bIsschen.]
 009 L [ja:: da MUSST du-]
 010 **da musst du EInfach mal KUcken-**
 011 **dass du da dich FESTbeißt,**
 012 **und mal (.) mal (.) n bisschen NACHübst;**
 013 (1.5)
 014 ja?

Zu Beginn des Auszugs präsentiert der Lehrer seine Einschätzung, dass die Schülerin im Deutschen „massive[] SCHWIERigkeiten“ (Z. 002) aufweist. Im Anschluss an eine kurze Sequenz der Nichtübereinstimmung zwischen Mutter und Tochter im Hinblick auf die Gültigkeit dieser Einschätzung (Z. 007–008) formuliert der Lehrer ab Zeile 010 eine „...mal kucken...“-Konstruktion, die dem *Zuschreiben von Verantwortung* an die Schülerin dient: „da musst du EInfach mal KUcken- dass du da dich FESTbeißt, und mal (.) mal (.) n bisschen NACHübst;“. Auch hier finden sich Indizien, die möglicherweise auf die Unsicherheit der Lehrkraft im Hinblick auf das einzuschlagende Vorgehen verweisen, das sich mit der Verantwortungszuschreibung verbindet. So geht der Konstruktionsproduktion zunächst ein Abbruch einer syntaktischen Gestalt in Zeile 009 voraus: „ja:: da MUSST du-“. Ausgespart bleiben bei dieser Äußerung in semanto-pragmatischer Hinsicht gerade jene sprachlichen Elemente, die näher bestimmen, was von der Schülerin getan werden muss, um sich der Probleme annehmen zu können („ja:: da MUSST du *X tun, um...*“). Im unmittelbaren Anschluss daran kommt es zu einer Reformulierung der Äußerung in Form der erwähnten „...mal kucken...“-Konstruktion. Auch im „dass“-Komplementsatz in den Zeilen 011–012 finden sich Hinweise, die in semantischer wie auch struktureller Hinsicht nahelegen, dass womöglich keine fundierten Lösungsansätze des Lehrers zu existieren scheinen (oder er diese aus unbestimmten Gründen (Höflichkeit?) zumindest nicht präsentieren möchte): Er legt der Schülerin nahe, zuzusehen, dass diese sich „FESTbeißt“

(Z. 011), womit auf eine sehr unspezifische, alltagsweltliche Kategorie Bezug genommen wird, die keinen unmittelbaren fachlich und didaktisch begründeten Gehalt aufweist.³³⁴ Was „festbeißen“ im Detail schließlich umfasst, bleibt vage. Auch in Zeile 012 zeigen sich etwa in Form der Wiederholung „...mal (.) mal (.)...“ und der darin enthaltenen Mikropausen Formulierungsschwierigkeiten, die die Nennung einer ebenfalls vergleichsweise unpräzisen Handlungsanweisung („bisschen NACHübst“) zeitlich hinauszögern. Der (möglicherweise durch Unsicherheit bzgl. des zukünftigen Vorgehens geprägte) Denkprozess der Lehrkraft wird damit auch ikonisch wiedergespiegelt.

Die vorliegenden Beispiele konnten verdeutlichen, wie Interagierende ihrem Gegenüber mittels der „...mal kucken/schauen/sehen...“-Konstruktion die Verantwortung für die Durchführung zukünftiger Handlungen zuschreiben. Wie angedeutet, finden sich in dem Korpus auch Fälle, in denen Abwesende in die Verantwortung genommen werden. Im Folgenden gilt es, anhand der exemplarischen Analyse eines ausgewählten Datums einen solchen Fall vorzustellen.

8.2.3 Zuschreiben von Verantwortung an Abwesende

In den Kapiteln 8.2.1 und 8.2.2 wurden bisher ausschließlich Transkriptausschnitte analysiert, in denen die Verantwortungszuschreibung Personen betrifft, die Teil der aktuellen Interaktionssituation sind: So erklärte sich beispielsweise eine Mutter verantwortlich, dafür Sorge zu tragen, dass der Sohn seine Freizeit zukünftig nicht mit MitschülerInnen verbringt, die negative Auswirkungen auf dessen Sozialverhalten haben (Datum 19). In einem anderen Fall schrieb eine Lehrkraft der anwesenden Schülerin die Verantwortung für deren gelingende mündliche Mitarbeit zu (Datum 22). Datum 24 liefert ein Beispiel, in dem sowohl der Lehrer als auch die Mutter zur Aushandlung von Verantwortung und Zuständigkeit eine „...mal kucken/schauen/ sehen...“-Konstruktion einsetzen, deren Agens jeweils das Personalpronomen der 3. Pers. Sg. „sie“ bildet, was wiederum auf die abwesende, nicht am Gespräch teilnehmende Schülerin referiert. Inhaltlicher Gegenstand der Interaktion ist – wie auch in einer Vielzahl der anderen diskutierten Transkriptausschnitte – die schlechte mündliche Leistung der Schülerin, hier im Unterrichtsfach Deutsch.

³³⁴ Siehe hierzu auch Meer/Wegner (i. Dr.) und Bennewitz/Wegner (i. V. a. b).

Datum 24 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 60) L, M)

001 L °h JA also äh-
 002 das is Insgesamt zu WENig;
 003 also sie is da viel beSCHÄFtigt=-
 004 =auch mit ihrem TISCH,
 005 da(nn) ham_se kleine PLÄUSCHchen so;
 006 aber so die (.) °h GANZ normale mItarbeit,
 007 das is mir zu WENig;
 008 **und da muss sie auf jeden fall mal KÜcken:,**
 009 äh::m-
 010 **dass sie das irgendwie (-) m_mehr HINKriegt;=**
 011 **=also dass sie_(s)ich einfach mEhr °h äh**
beTEIlligt.
 012 das sollte auf jeden fall das ZIEL sein;
 013 anSONSten °h [äh]m::-
 014 M [hm,]
 015 L würd ich das da AUCh eher in diesem
 vIErerbereich sehen;
 016 M **ja dann muss sie ma KÜcken,**
 017 **dass sie da irgendwie in die PÖTte kommt.**
 018 (-)
 019 °h da muss_se sich ECht was [über]legen;
 020 L [ja;]
 021 (--)
 022 JA:;
 023 (-)
 024 also auf jeden FALL;
 025 ich seh_s geNAUso.

In Zeile 001 bis 007 klassifiziert der Lehrer den Leistungsstand der Schülerin als normabweichend: So macht er deutlich, dass diese häufig abgelenkt ist („also sie is da viel beSCHÄFtigt=- auch mit ihrem TISCH,“ Z. 003/004) und im Hinblick auf die „GANZ normale mItarbeit“ (Z. 006) letztlich „zu WENig“ (Z. 002 u. 007) Engagement zeigt. Im Anschluss geht der Lehrer zur Realisierung der folgenden „...mal kucken...“-Konstruktion über: „und da muss sie auf jeden fall mal KÜcken:; äh::m- dass sie das irgendwie (-) m_mehr HINKriegt;= =also dass sie_(s)ich einfach mEhr °h äh beTEIlligt.“ (Z. 008–011). Nachdem er dies als zu erreichendes „ZIEL“ (Z. 012) ausgegeben und im Anschluss daran eine Beurteilung des aktuellen Leistungsstands der Schülerin vorgenommen hat („vIErerbereich“; Z. 015),

formuliert die Mutter ebenfalls eine „...mal kucken...“-Konstruktion: „ja dann muss sie ma KUcken, dass sie da irgendwie in die PÖTte kommt.“ In beiden Fällen weist die Konstruktion nahezu die gleichen formalen und funktionalen Charakteristika auf, die bereits für die Beispiele aus den anderen Transkriptausschnitten beschrieben wurden: Die Realisierung des jeweiligen „dass“-Komplementsatzes bewirkt auch hier, dass nicht etwa die „Abwarten“-Semantik, sondern vielmehr die „zusehen/sich bemühen, dass X“-Semantik der Konstruktion aktiviert ist („dann muss sie zusehen/sich bemühen, dass sie...mehr hinkriegt/sich mehr beteiligt/in die pötte kommt“). Es handelt sich folglich in beiden Fällen um Verantwortungszuschreibungen, hier jedoch an eine Person, nämlich die Schülerin („sie“; Z. 008 u. Z. 016), die im Gespräch nicht anwesend ist. Mit Blick auf dieses Beispiel bestätigt sich, was Keogh (1999: 325) für australische LehrerIn-Eltern-SchülerInnen-Gespräche herausgestellt hat: „A common strategy used by the adult participants in teacher-parent talk was to position the students themselves as responsible for their future results [...]“

Was die Verwendung der Konstruktion betrifft, wird auch hier deutlich, dass wichtige Modalitäten, die mit der Verantwortungszuschreibung einhergehen, im Vagen bleiben: Dies betrifft nicht nur den Zeitpunkt („mal“ bzw. „ma“), wann die Schülerin aktiv werden soll; ebenfalls wird nicht präzisiert, auf welche Art und Weise das ausgegebene Ziel zu erreichen ist. Sowohl der Lehrer als auch die Mutter lassen mehr oder weniger offen, was von der Schülerin konkret getan werden kann bzw. muss, um der zugeschriebenen Verantwortung gerecht werden zu können. Deutlich ablesbar wird dies an der Formulierung der jeweiligen Nebensatzergänzungen der Konstruktion:

...dass sie das irgendwie (-) m_mehr HINkriegt;= =also dass sie_(s)ich einfach mEhr °h äh beTEiligt. (Z. 010-011)
 ...dass sie da irgendwie in die PÖTte kommt. (Z. 017)

Zwar werden hier mit den Formulierungen „mehr hinkriegen“, „einfach mehr beteiligen“ und „in die Pötte kommen“ (grob umrissene) Ziele angegeben, doch wird im Vagen gelassen, wie dies zu bewerkstelligen ist: In beiden Fällen verwenden die KonstruktionsproduzentInnen das als Vagheitsausdruck fungierende Adverb „irgendwie“³³⁵, dessen Bedeutung vom Duden-Universalwörterbuch (2011: 931) mit „auf irgendeine Art, Weise“ bzw. „im Rahmen irgendwelcher Überlegungen“ wiedergegeben wird. Zu konstatieren ist folglich, dass der zum Ziel

335 Zu den Funktionen des Heckenausdrucks „irgendwie“ im Gesprochenen siehe auch Papanioui (2010).

führende Weg nicht zum Gegenstand der Interaktion gemacht wird, konkrete Handlungsstrategien bzw. -vorgaben also nicht näher benannt werden. Zu bemerken ist auch hier, dass sich die Beteiligten in diesem Fall gemeinsam auf ein derart vages Vorgehen einigen: So stimmt die Lehrkraft der Mutter mittels „JA:;“ (Z. 022) und „also auf jeden FALL; ich seh_s geNAUso.“ (Z. 024–025) zu.

Es zeigt sich also auch hier wieder, dass die Formulierung der Konstruktion die Interagierenden in gewisser Weise entlastet: So können – wie geschildert – aus Sicht der SprecherInnen genaue An- und Vorgaben, die die Verantwortungszuschreibung im Detail charakterisieren, vermieden werden. Und es offenbart sich mit Blick auf die vorliegenden Beispiele abermals, dass die RezipientInnen ein solches Vorgehen ohne Weiteres ratifizieren.

Abschließend gilt es nun, auf einen letzten in den Daten anzutreffenden Fall zu fokussieren, in dem die Verantwortungszuschreibung nicht eine einzelne Person betrifft („ich“, „du“ oder „sie“), sondern mehrere zugleich, und zwar ein mit dem Personalpronomen der 1. Pers. Plural „wir“ bezeichnetes Kollektiv.

8.2.4 Zuschreiben von Verantwortung an ein „wir“-Kollektiv

Verantwortungsschreibungen an ein „wir“-Kollektiv im Rahmen der „...mal kucken/schauen/ sehen...“-Konstruktion werden im vorliegenden Korpus sowohl von Lehrkräften als auch von Eltern vorgenommen. In Datum 25 ist es eine Mutter, die diese konversationelle Aktivität durchführt. Die Klassenlehrerin (L1), die stellvertretende Klassenlehrerin (L2) und die Mutter unterhalten sich gemeinsam mit dem Schüler über dessen häufiges Fehlen im Unterricht, was dazu führte, dass dieser essentielle Unterrichtsinhalte versäumt hat. Bis zu dem Einsetzen des abgedruckten Gesprächsausschnitts werden verschiedene Gründe eruiert, weshalb der Schüler dem Schulunterricht derart häufig fernbleibt.

Datum 25 ((Gesamtschule Gespräch 69) L'in 1, L'in 2, M, S)

```
001 L'in 2 keine AHnung was (.) was ihm qUErsitzt.
002      aber da is d_is die WAHRnehmung deiner (.)
          klassenkameraden schon irgendwo rIchtig;=ne?
003      (-)
004 S      ja;
005 L'in 2 dass du relativ VIEL fehlst;
006      (-)
007 M      <<p> hm_hm,>
008      (1.5)
```


Konstruktion durch die Mutter in Zeile 012: Mittels „h ja also WIRKlich auch das mal mit dem arzt besprEchen:-“ stellt sich die stellvertretende Klassenlehrerin in Opposition zu einer möglichen „Abwarten“-Haltung der Mutter. Die Verwendung des prosodisch hervorgehobenen Adverbs „WIRKlich“ im Rahmen der Äußerung dient ihr dazu, die Notwendigkeit herauszustellen, konkret handeln zu müssen, also tatsächlich ein Gespräch mit dem Arzt zu suchen und eben *nicht* abzuwarten. Auffällig ist – wie gesagt – auch die Reaktion der Mutter, die die stellvertretende Klassenlehrerin in Zeile 012 unterbricht: Durch die Realisierung von „wo das HERkommt.“ beginnt sie, ihre zunächst abgeschlossene „dann müssen wir mal: SCHAUN.“-Konstruktion „online“ wieder zu öffnen, um diese retraktiv umzufunktionalisieren bzw. zu ihren Gunsten zu spezifizieren. Sie präsentiert ihre Sichtweise nun dezidiert als in Übereinstimmung mit jener der stellvertretenden Klassenlehrerin:³³⁶ Durch die beschriebene „wo das HERkommt.“-Expansion schließt sie im laufenden Prozess der Interaktion somit die zunächst noch denkbare, von der stellvertretenden Klassenlehrerin jedoch dispräferierte „Abwarten“-Lesart der Konstruktion aus (*?dann mÜssen wir mal: abwarten. wo das HERkommt.*) und konstruiert ebenfalls die Notwendigkeit, dem Problem auf den Grund zu gehen. Sie schreibt dem „wir“-Kollektiv damit die Verantwortung dafür zu, festzustellen, was zur Lösung des Problems unternommen werden kann (*...feststellen, wo das HERkommt.*). Im Rahmen dieser „online“-Bearbeitung der Konstruktion ist die Mutter in der Lage, ihre Aussage in Abhängigkeit von der Reaktion ihrer Rezipientin, also in einem dialogischen Aushandlungsprozess, zu modifizieren und zwischen den Polen „Aufforderung zum Abwarten“ und „Aufforderung zum Handeln“ gewissermaßen pendeln zu lassen; Resultat ist letztlich die „Aufforderung zum Handeln“, wobei – evoziert durch die Vagheit der Konstruktion – wieder essentielle Modalitäten offen gelassen werden (wann? etc.).

Die erwähnte Vagheit bezieht sich jedoch nicht nur auf den Zeitpunkt und die Art und Weise des Handelns, sondern auch auf die Personen, die von der Verantwortungszuschreibung konkret betroffen sind, auf die also mit dem Personalpronomen „wir“ referiert wird. Allein vom (kontextlosgelöst verwendeten) Pronomen „wir“ ausgehend lassen sich im Deutschen keine Aussagen darüber machen, wer zu der Gruppe gehört, auf die es referiert. Laut IDS-Grammatik muss die genaue Referenz im Falle von „wir“ aus dem Diskurszusammenhang erschlossen werden; die Zusammensetzung der Gruppe kann dabei wie folgt sein: „Sprecher + Hörer“ oder „Sprecher + n weitere Personen“ oder „Sprecher + Hörer + n weitere Personen“ (vgl. Zifonun/Strecker/Hoffmann 1997: 319). Für den

336 Zur rückwirkenden Bearbeitung prosodisch, syntaktisch und pragmatisch abgeschlossener Äußerungen durch (weiterführende) Nebensätze siehe auch Günthner (2011b).

terminologischen Rekurs auf die hier aufgeführten Gruppenkonstellationen haben sich zwei Begrifflichkeiten etabliert: Von einem „inklusive wir“ spricht man dann, „[w]enn der Angesprochene mitgemeint ist“, von einem „exklusiven wir“, „[w]enn der Sprechende sich und andere, aber nicht den Angesprochenen meint“ (vgl. Duden-Grammatik 2009: 271).³³⁷ Mit Blick auf die von der Mutter verwendete „...mal schauen...“-Konstruktion in Zeile 009/012 lässt sich auch unter Berücksichtigung des Diskurszusammenhangs nicht ermitteln, wie die Referenz des Personalpronomens „wir“, das das Agens darstellt, genau zu bestimmen ist: Unter Hinzuziehung des bisherigen Gesprächsverlaufs, der oben grob skizziert wurde, sind grundsätzlich alle von der IDS-Grammatik genannten Gruppenzusammensetzungen denkbar. So kann es sein, dass die Mutter das „wir“ entweder *inklusive* (die Mutter und die Lehrerinnen versuchen jeweils in ihrem Einflussbereich (Schule/Zuhause) festzustellen, weshalb der Schüler nicht zum Unterricht kommt³³⁸) verwendet oder aber *exklusiv* (die Mutter und der anwesende Schüler (nicht aber die Lehrerinnen) versuchen beispielsweise durch einen weiteren Arztbesuch zu ermitteln, ob gesundheitliche Gründe für das Fehlen ausschlaggebend sind). Während die Mutter also insgesamt offen lässt, wen die Verantwortungszuschreibung genau betrifft, setzt die Lehrerin die genaue Referenz des Pronomens fest, und zwar in enger dialogischer Ausrichtung an dem von der Mutter Gesagten: Nachdem diese – wie beschrieben – in Zeile 009 die Konstruktion „ja dann müssen wir mal: SCHAUN.“ produziert hat und bis zu diesem Zeitpunkt un-

337 In vielen anderen Sprachen ist der Unterschied zwischen „Inklusion“ und „Exklusion“ grammatikalisiert, und es existieren verschiedene Formen zur sprachlichen Kodierung, wer genau gemeint ist (vgl. etwa Gehling 2004; Bickel/Nichols 2005). Im Deutschen hingegen gibt – wie oben dargestellt – erst der Diskurszusammenhang Aufschluss, wer mit „wir“ gemeint ist. Etwas verwirrend in Bezug auf die Begrifflichkeiten „Inklusion“ und „Exklusion“ ist, dass diese gelegentlich auch anders besetzt sind: Burkhardt (2003) etwa spricht von einem „inklusive wir“, wenn „der Sprecher und seine Gruppe“ gemeint ist; als „exklusives wir“ bezeichnet er – im Gegensatz zum Duden (2009) – den Fall, in dem „der Hörer, nicht aber der Sprecher“ gemeint ist. Ein Beispiel für Letzteres ist etwa das, was häufig als „Krankenschwester-Wir“ bezeichnet wird: „Jetzt nehmen wir schön das Fieberthermometer und messen die Temperatur“ (vgl. Burkhardt 2003: 406). Maas (1984: 74) bezeichnet dies auch als „paternalistisches wir“, wenn es von sozial höherstehenden SprecherInnen verwendet wird, z. B. in der Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern (etwa Mutter zu Kind: „Jetzt räumen wir erst einmal das Zimmer auf, bevor wir Fernsehen gucken dürfen.“).

338 So geht – wie beschrieben – aus dem bisherigen Gesprächsverlauf hervor, dass u. U. ein gespanntes Verhältnis zu den MitschülerInnen für das Nichterscheinen maßgeblich sein könnte, womit auch die Rolle der Lehrerinnen, die die Klassengemeinschaft kennen, bei der Ursachenermittlung an Bedeutung gewinnt.

klar ist, wen das Personalpronomen mit einschließt, formuliert die Klassenlehrerin in Zeile 011 ihre Äußerung „ja also WIRKlich auch das mal mit dem arzt besprEchen:-“. Hiermit nistet sie sich in die Äußerung der Mutter aus Zeile 009 förmlich ein; dies geschieht nicht insofern, als sie – wie Günthner (2011b) es beschreibt – eine angefangene syntaktische Struktur der Vorrednerin abschließt, sondern vielmehr, indem sie zu einem früheren Punkt der Äußerungsproduktion zurückkehrt, dort einsteigt und von da an eine alternative Lesart formuliert („M: dann müSsen wir... EINSTIEG L2: also WIRKlich auch das mal mit dem arzt besprEchen:-“). Mit Auer (2007) hat man es hier erneut mit einer „Strukturlatenz“ zu tun: Subjekt („wir“) und finites Verb („müssen“) des vorangegangenen Syntagmas bleiben als Bausteine für die sich anschließende Äußerung bestehen.³³⁹ Das „wir“ wird nun insofern von der Lehrerin referenziell zugeordnet, als ein notwendig empfundener Arztbesuch zwangsläufig in den Verantwortungsbereich der Mutter und des Schülers fällt, nicht in den der Lehrerinnen. Letztere nehmen sich damit aus der Verantwortung, an der Ursachenermittlung aktiv zu partizipieren, und geben der Mutter Anweisungen bzw. Empfehlungen, was diese zukünftig zu tun hat bzw. tun kann (nämlich ein Gespräch mit dem Arzt zu suchen).

Im Gegensatz zum oben diskutierten Beispiel kommt es in der Mehrheit der vorliegenden Fälle jedoch zu keiner eindeutigen Zuweisung der Personenreferenz von „wir“. Es bleibt damit unklar, welche Parteien von der Verantwortungszuschreibung genau betroffen sind. Exemplarisch veranschaulicht sei dies an Datum 26. Hier ist es der Vater, der eine „...mal schauen...“-Konstruktion mit dem besagten Pronomen formuliert. Gegenstand dieses Elternsprechtagsgesprächs sind die schlechten Leistungen des Schülers im Deutschen.

Datum 26 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 95) L, V)

001 V kann_er das denn (.) m MÜNDlich (-)
ausgleichen?
002 (un?)
003 L (m) hh°
004 (1.5)
005 mja;=
006 =MÜNDlich is so ne sAche,

³³⁹ Statt von einer Strukturlatenz zu sprechen, könnte man die Äußerung der Lehrerin in Zeile 011 auch als eine deontische Infinitivkonstruktion auffassen: „^h ja also WIRKlich [auch das mal mit] dem arzt besprEchen:-“. Unabhängig davon, für welche der beiden syntaktischen Lesarten man sich entscheidet, bleibt jedoch festzuhalten, dass die Lehrerin im Rahmen dieser Äußerung eine an die Mutter gerichtete Handlungsanweisung bzw. Empfehlung formuliert.

007 (1.0)
 008 °hh ähm:- hh°
 009 (2.5)
 010 mündlich is (.) SCHWIERig,
 011 denn da isser eigentlich AUCH recht ruh:ig,
 012 un:d-
 013 sagt im grunde nur DANN was,
 014 °hhh äh wenn man ihn: explizit AUFFordert-
 015 un:d äh:-
 016 da is dat auch n BISSchen-
 017 da is_er eigentlich AUCH nich viel besser;
 018 (-)
 019 V ja;
 020 (-)
 021 **müssen_wer mal schau dass das BESser wird;**
 022 (3.0, der Lehrer atmet deutlich hörbar aus und
 ein)
 023 L ja;; hh°
 024 SIcher; h°

Auf die Frage des Vaters hin, ob sein Sohn die schlechten Leistungen im Schriftlichen „MÜNDlich (-) ausgleichen“ (Z. 001) kann, erwidert der Lehrer, dass dies „SCHWIERig“ (Z. 010) ist. Er führt an, dass der Schüler „recht ruh:ig“ (Z. 011) ist und „nur DANN was [sagt] [...] wenn man ihn: explizit AUFFordert-“ (Z. 013/14), er insgesamt im Mündlichen also „AUCH nich viel besser“ (Z. 017) ist als im Schriftlichen. Daraufhin produziert der Vater eine „...mal schauen...“-Konstruktion: „müssen_wer mal schau dass das BESser wird;“ (Z. 021). Im Zuge der Verwendung von „wir“ (bzw. „_wer“) im Rahmen dieser Konstruktion kreierte der Vater eine Art „Interessengemeinschaft“, der er die Verantwortung für das Erreichen des Ziels, „dass es BESser wird“, zuschreibt. Mit Blick auf den konkreten Diskurszusammenhang, in dem die Konstruktion erscheint, finden sich jedoch keinerlei Hinweise, wen diese „Interessengemeinschaft“, die durch „wir“ erzeugt wird, konkret inkludiert.³⁴⁰ So lässt der sequenzielle Vorlauf keine Rückschlüsse zu, ob hier nur Lehrkraft und Vater oder aber auch weitere Personen, wie etwa der Schüler selbst, mit inbegriffen sind. Auch die sich anschließende Reaktion des Lehrers – wie noch in Datum 25 gesehen – führt zu keiner Klärung: Er stimmt

340 Siehe hierzu auch Barth (2000: 78), die ebenfalls auf die „verantwortungsverteilende“ Funktion des Personalpronomens „wir“ genauer eingeht.

dem Vater lediglich mittels „ja; hh° Sicher; h°“ (Z. 023–024) zu. Ratifiziert wird damit zwar die Verantwortungszuschreibung an ein „wir“-Kollektiv; doch wer konkret handeln soll, bleibt offen (Vater/Familie + Lehrer? Vater/Familie + Lehrer + Schüler? Vater/Familie + Schüler?). Es zeigt sich auch hier, dass die Beteiligten zwar eine Vereinbarung treffen, es letztlich aber vage bleibt, von wem genau („wir“?) zu welchem Zeitpunkt („mal“?) was („schaun dass das BESser wird“?) getan werden soll. Auffällig ist, dass dies aus Sicht der Beteiligten nicht zu einem kommunikativen Problem gemacht wird. Sie einigen sich lediglich darauf, dass gehandelt werden muss.

8.2.5 Fazit

Die Analysen haben verdeutlicht, dass die „...mal kucken/schauen/sehen...“-Konstruktion für Lehrkräfte, Eltern und SchülerInnen eine geeignete sprachliche Ressource darstellt, um in den zugrunde liegenden Interaktionen Fragen rund um Verantwortlichkeiten für die Durchführung zukünftiger Handlungen zu bearbeiten. Der Mehrwert, den der Einsatz dieser Konstruktion den Interagierenden bietet, hängt maßgeblich mit deren Vagheit zusammen, die ganz unterschiedliche Ebenen betrifft: So zeigt sich mit Blick auf die Daten, dass im Rahmen der Verwendung dieses Formats zwar Verantwortungszuschreibungen vorgenommen werden, situativ jedoch nicht bestimmt wird bzw. vage bleibt, welche Person(en) genau die Verantwortungszuschreibung konkret betrifft (z. B. wer ist mit „wir“ gemeint?), wann die mit der Verantwortungszuschreibung verbundene Handlungsdurchführung realisiert werden (wann ist „mal“?) und auf welche Art und Weise dies im Einzelnen geschehen soll (was meint „kucken“/„schauen“/„sehen“ genau?). Derartige Modalitäten im Vagen zu lassen, kann aus der Perspektive der GesprächsteilnehmerInnen in verschiedener Hinsicht Sinn machen: Einerseits können die KonstruktionsproduzentInnen zwar grundsätzlich ihren Willen bekunden, die Verantwortung für die Durchführung einer bestimmten Handlung zu übernehmen, andererseits kann eine Festlegung vermieden werden, wann dies bewerkstelligt und/oder in welcher Form dies geschehen soll. Damit wird die die Verantwortungsübernahme betreffende Verbindlichkeit reduziert. Definitive Zusagen können umgangen werden, womit potentiellen Konflikten, die aus ultimativen Absprachen möglicherweise resultieren, vorgebeugt wird. Vorteile für die KonstruktionsproduzentInnen zeigen sich aber nicht nur im Hinblick auf Verantwortungsübernahmen, sondern auch in Bezug auf Verantwortungszuschreibungen: So wird denjenigen, die von der Verantwortungszuschreibung betroffen sind, in gleicher Weise Spielraum im Hinblick auf die

Durchführung der Handlung gegeben. Es werden keine genauen Vorgaben gemacht, wann etwa der Verantwortungszuschreibung nachzukommen oder welcher Weg dabei einzuschlagen ist. Damit wird dem gesichtsbedrohenden Charakter von Verantwortungszuschreibungen, die dem anderen vorgeben, was dieser/diese in Zukunft zu tun hat, Rechnung getragen. Mit Bezug auf den Einsatz der „...mal kucken/schauen/sehen...“-Konstruktion in Elternsprechtagsgesprächen bestätigt sich schlussendlich die von Jucker/Smith/Ludge (2003: 1739) vertretene These, dass „[v]agueness is not only an inherent feature of natural language but also – and crucially – [...] an interactional strategy“.

8.3 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde anhand der exemplarischen Untersuchung eines ausgewählten Elternsprechtagsgesprächs sowie eines bestimmten syntaktischen Formats, der „...mal kucken/ schauen/sehen...“-Konstruktion, aufgezeigt, wie Lehrkräfte, Eltern und SchülerInnen Verantwortungszuschreibungen vornehmen, die sowohl verschiedene Handlungen der einzelnen AkteurInnen in der Vergangenheit betreffen als auch solche, die sich auf Zukünftiges beziehen. Prozesse der Verantwortungsaushandlung, wie sie im Rahmen der Analysen beschrieben wurden, lassen die innerhalb der einzelnen Parteien konfligierenden Interessen und Ziele zutage treten. Einerseits sind Eltern und Lehrkräfte darauf bedacht, Lösungen für verschiedene Probleme der SchülerInnen zu finden; defizitäre Leistungen sollen behoben und inadäquate Verhaltensweisen unterbunden werden. Andererseits gilt es, das eigene Gesicht sowie das der anderen GesprächsteilnehmerInnen zu wahren, ein positives Selbstbild zu vermitteln und das des Gegenübers nicht unnötig zu gefährden.

Die genannten Interessen miteinander in Einklang zu bringen, stellt sich mitunter als eine komplexe kommunikative Aufgabe heraus, wie die Analysen dieses Kapitels veranschaulichen. Das Streben der Interagierenden danach, sich situativ als gute Lehrkräfte, Eltern oder SchülerInnen zu präsentieren, kann, wie die exemplarische Analyse des ausgewählten Elternsprechtagsgesprächs im ersten Teil des Kapitels verdeutlicht, derart ausgeprägt sein, dass die Suche nach Problemlösungen vernachlässigt wird. Statt also über konkrete Maßnahmen zu beraten, mittels derer sich Probleme der SchülerInnen bearbeiten lassen, kommt es zu Diskussionen, welche Partei die Schuld für negative Entwicklungen in der Vergangenheit trägt, wer Geschehenes zu verantworten hat. Die gesellschaftliche Funktion der Gattung, die darin besteht, in partnerschaftlicher Zusammenarbeit über die effiziente Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsziele zu beraten, tritt damit in den Hintergrund. Ähnliches lässt sich auch hinsichtlich der im zweiten

Teil des Kapitels vorgenommenen Analyse der „...mal kucken/schauen/sehen...“-Konstruktion schlussfolgern. Im Rahmen der Verwendung dieses syntaktischen Formats vermeiden Interagierende ultimative Zusagen und Vorgaben in Bezug auf die Realisierung zukünftiger Handlungen. Sie sichern sich damit in doppelter Weise ab: Einerseits wird etwa umgangen, Versprechungen zu machen, die möglicherweise nicht eingehalten werden können, was wiederum ein schlechtes Bild auf die eigene Person wirft. Andererseits wird auch das von der Verantwortungszuschreibung betroffene Gegenüber nicht (allzu sehr) in seiner Handlungsfreiheit eingeschränkt; ihm bzw. ihr wird zumindest formal Spielraum im Hinblick auf das gegeben, was in Zukunft erledigt werden soll. Dieses auf Gesichtswahrung ausgerichtete Handeln führt dazu, dass es an detaillierten Vereinbarungen fehlt, wie die konstatierten schulischen Probleme konkret zu lösen sind (Was genau muss wann von wem unternommen werden?). Statt sich also auf klar umrissene Lösungswege festzulegen, einigen sich die Beteiligten lediglich darauf, dass etwas zu tun ist. Auch dieses Handeln ist gewissermaßen im Widerspruch zu dem eigentlichen Zweck der Gattung zu sehen, stehen ergebnisoffene Absprachen einer erfolgreichen Verwirklichung der Bildungs- und Erziehungsziele doch eher im Wege, als dass sie diese begünstigen. Es zeigt sich schlussendlich, dass das Austarieren der aufgezeigten konfligierenden Interessen im Rahmen der Verantwortungsaushandlung eine für Interagierende mitunter nur schwierig zu lösende kommunikative Aufgabe darstellt.