

SILKE REINEKE

Wissenszuschreibungen in der Interaktion

Eine
gesprächsanalytische Untersuchung
impliziter und expliziter Formen
der Zuschreibung von Wissen

ORALINGUA I2



INSTITUT FÜR
DEUTSCHE SPRACHE

Universitätsverlag
WINTER
Heidelberg



ORALINGUA

Herausgegeben
im Auftrag des Instituts für Deutsche Sprache (IDS)
Mannheim
von
Arnulf Deppermann
und
Stephan Habscheid

Band 12

REDAKTION
Melanie Steinle



SILKE REINEKE

Wissens- zuschreibungen in der Interaktion

Eine
gesprächsanalytische Untersuchung
impliziter und expliziter Formen
der Zuschreibung von Wissen

Universitätsverlag
WINTER
Heidelberg

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet
über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8253-6524-0

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2016 Universitätsverlag Winter GmbH Heidelberg
Imprimé en Allemagne · Printed in Germany
Druck: Memminger MedienCentrum, 87700 Memmingen
Gedruckt auf umweltfreundlichem, chlorfrei gebleichtem
und alterungsbeständigem Papier

Den Verlag erreichen Sie im Internet unter:
www.winter-verlag.de

Inhalt

Danksagung	IX
1 Einleitung	1
1.1 Hinleitung und Gegenstand der Arbeit	1
1.2 Forschungskontext	2
1.3 Fragestellung, Methode und Ziel	3
1.4 Aufbau der Arbeit	5
2 Grundlegende Annahmen über geteiltes Wissen: Wissen als Voraussetzung von Interaktion	9
2.1 Reziprozität der Perspektiven und <i>Theory of Mind</i>	9
2.1.1 Reziprozität der Perspektiven soziologisch	9
2.1.2 <i>Theory of Mind</i>	10
2.1.3 Fazit zur <i>Theory of Mind</i> und der Reziprozität der Perspektiven ...	11
2.2 <i>Common ground</i>	11
2.2.1 Der Begriff des <i>common ground</i> und seine Unterkategorien	12
2.2.2 Die Sicherheit von Annahmen über einen <i>common ground</i>	14
2.3 Weltwissen, Alltags- und Allgemeinwissen	16
2.4 Inferenzen, <i>bridging</i> und Präsuppositionsakkommodation	18
2.5 Zwischenfazit: Die Eignung der bisher diskutierten Dimensionen von Wissen für eine interaktionale Analyse	19
3 Epistemologische und methodologische Überlegungen zur Untersuchung mentaler Entitäten in Sprache-in-Interaktion	23
3.1 Konversations- und Gesprächsanalyse: Interaktion als geordnetes soziales Handeln	23
3.1.1 Natürlichkeitsprinzip	24
3.1.2 <i>display</i> -These	25
3.1.3 Interaktionale Linguistik	26
3.2 Untersuchung von kognitiven Phänomenen in der Interaktion: Episte- mologische Überlegungen und Einordnung in den Forschungsstand ..	27
3.2.1 Epistemologische Überlegungen zur Untersuchung mentaler Konstrukte in der Interaktion	27
3.2.2 Einordnung in den Forschungsstand	29

4 Sprachliche und interaktive Praktiken der Anzeige und Aushandlung von geteiltem Wissen	33
4.1 <i>Recipient design</i> – Die Äußerungsgestaltung auf einen Partner hin ..	33
4.1.1 Sprachliche Praktiken des Adressatenzuschnitts	34
4.2 Geteiltes Wissen qua Interaktionssituation	36
4.2.1 Räumliche Kopräsenz	37
4.2.2 Interaktionale Kopräsenz: <i>discourse record</i> und <i>grounding</i>	38
4.3 Epistemische Positionierung: Sprachliche Verfahren und soziale Dimensionen	40
4.3.1 <i>Epistemic stance</i>	41
4.3.2 <i>Epistemic status</i> und die Aushandlung von <i>epistemic stance</i>	45
5 Methodische Anlage, Ziele und Datengrundlage	57
5.1 Methodische Anlage und Ziele	57
5.1.1 Der Ausgangspunkt der Analyse und analyseleitende Fragen	57
5.1.2 Die sequenzielle Einbettung von Äußerungen	58
5.1.3 Die Rekonstruktion der Bezugskontexte von Wissenszuschreibungen	59
5.2 Datengrundlage der Untersuchung	61
5.2.1 Begründung der Datenauswahl	61
5.2.2 Das Untersuchungskorpus	62
5.2.3 Kollektionserstellung	64
5.2.4 Die drei Gesprächstypen des Untersuchungskorpus	65
6 Wissenszuschreibungen mit der Modalpartikel <i>ja</i>	81
6.1 Modalpartikeln und geteiltes Wissen	81
6.2 Forschungsüberblick zur Modalpartikel <i>ja</i>	84
6.2.1 Stellung der Modalpartikel <i>ja</i>	85
6.2.2 Bedeutungen der Modalpartikel <i>ja</i>	85
6.3 Bedeutungsmodell für die Modalpartikel <i>ja</i>	88
6.4 Sequenzielle Analyse der Modalpartikel <i>ja</i>	90
6.4.1 Tatsächlicher Bezugskontext rekonstruierbar	90
6.4.2 Epistemische Sprecherpositionierung	100
6.4.3 Argumentative Funktionen der Modalpartikel <i>ja</i>	112
6.4.4 Äußerungen über Sprecherereignisse	121
6.4.5 Die Folgebehandlung von <i>ja</i> -Segmenten	123
6.5 Fazit zur Modalpartikel <i>ja</i>	129
7 Explizite Wissenszuschreibungen mit dem Verb <i>wissen</i>	133
7.1 Semantik und Grammatik von <i>wissen</i>	134
7.1.1 Bedeutungsbeschreibungen zu <i>wissen</i>	134

7.1.2 Interaktionale Untersuchungen zum Verb <i>wissen</i>	136
7.1.3 Datengrundlage	137
7.2 Sequenzielle Analyse der expliziten Zuschreibungen mit <i>wissen</i>	138
7.2.1 Wissenszuschreibungen mit <i>du weißt / Sie wissen</i> und <i>ihr wisst / Sie wissen</i>	138
7.2.2 Wissenszuschreibungen an einen Anwesenden in der dritten Person Singular	176
7.2.3 Fazit zu Wissenszuschreibungen an einen spezifizierten Adressaten	178
7.2.4 Wissenszuschreibungen mit <i>wir</i> und <i>man</i>	181
7.3 Fazit zu expliziten Wissenszuschreibungen mit <i>wissen</i>	194
8 Theoretische Schlussbetrachtung	197
8.1 Die Funktionen expliziter und impliziter Wissenszuschreibungen ...	197
8.2 Die Konstitutivität von Wissen für die interaktive Praktik der Wissenszuschreibung	201
8.3 Wissenszuschreibungen, Informativitätsprinzip und Partnerperspektive	204
8.4 Fazit und Ausblick	210
9 Literatur	213
 Anhang	
I Verwendete Transkriptionskonventionen nach GAT 2 (Selting et al. 2009)	227
II Verzeichnis der Transkripte und ihrer Entsprechungen in der Datenbank Gesprochenes Deutsch	229
II.1 Schlichtungsgespräche zu Stuttgart 21	229
II.2 Alltagsgespräche unter Studenten	232
II.3 Prüfungsgespräche an der Hochschule	234

Danksagung

Die vorliegende Untersuchung ist die für den Druck leicht angepasste Fassung einer Dissertation, die 2013 von der Philosophischen Fakultät der Universität Mannheim angenommen wurde.

Mein erster und herzlicher Dank gilt Prof. Dr. Arnulf Deppermann (Mannheim), der die Arbeit in all ihren Entstehungsschritten betreut und begleitet hat, für zahllose wertvolle Hinweise, für seine fortwährende Unterstützung und dafür, dass er dabei immer kritisch und anregend zugleich war. Prof. Dr. Thomas Spranz-Fogasy danke ich für seine wertvollen Anmerkungen und die Übernahme des Zweitgutachtens.

Den Teilnehmern an Kolloquien und Datensitzungen am Institut für Deutsche Sprache und dem gemeinsamen Kolloquium von Prof. Dr. Arnulf Deppermann und Prof. Dr. Susanne Günthner (Münster) danke ich für hilfreiche Anregungen. Dank gilt auch den Mitarbeitern des FOLK-Projektes des Instituts für Deutsche Sprache für die Aufbereitung der Daten, die dieser Arbeit zugrundeliegen.

Nadine Proske danke ich für wertvolle Hinweise und Kommentare zur Bearbeitung der Druckfassung. Großer Dank gilt zudem Henrike Helmer – für weitaus mehr als das Lesen und Kommentieren einzelner Kapitel dieser Arbeit.

Dank für so Vieles an Felix, Heleen, Juliane, Kristina, Lea, Leonie, Linda, Luise, Martin und Mascha.

Großer und tiefer Dank gilt meiner Schwester Christiane und meiner Tante Ingrid.

Mannheim, im Herbst 2015

1 Einleitung

1.1 Hinleitung und Gegenstand der Arbeit

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit Momenten in der Interaktion, in denen Interagierende einander erkennbar Wissen zuschreiben. Damit widmet sie sich einem Teilbereich eines ubiquitären kommunikativen Phänomens: Geteiltes Wissen ist sowohl Voraussetzung für als auch Produkt jeder sprachlichen Interaktion (vgl. Clark/Marshall 1981; Kreckel 1981, S. 25; Sperber/Wilson 1986, S. 38; Clark 1996). Es ist eine Mindestmenge an geteilten Informationen erforderlich, um Äußerungen von Mitinteragierenden zu verstehen und das übergeordnete Handlungsziel von Gesprächen, die Herstellung intersubjektiver Wirklichkeit, zu bearbeiten. Die Spannweite dessen, was geteilt werden muss, um dieses Ziel zu erreichen, erstreckt sich von basalen Grundbedingungen wie dem Sprechen der gleichen Sprache über die Kenntnis von Referenten bis hin zu komplexen Sachverhalten, die bekannt sein müssen, damit aktuelle Äußerungen überhaupt sinnhaft interpretiert werden können.

Interagierenden steht zur Anzeige und Aushandlung geteilten Wissens eine Vielzahl sprachlich-kommunikativer Formen zur Verfügung, von denen zwei in der vorliegenden Arbeit beispielhaft untersucht werden: die Modalpartikel *ja* und das mentale Verb *wissen*. Damit ist diese Arbeit einerseits als eine Untersuchung von Wissenszuschreibungen ‚am Beispiel von‘ zu verstehen – diese beiden Formen bieten einen Zugang zum übergeordneten Phänomenbereich ‚geteiltes Wissen‘ und den interaktiven Praktiken zur Anzeige solches Wissens in der Interaktion. Dieser Phänomenbereich bildet also einen ersten Ausgangspunkt der Analyse. Andererseits werden diese beiden Formen hier nicht nur als Mittel zum Zweck in der Herstellung von Verständigung gefasst, sondern sie werden in Hinblick auf ihre spezifische Ausgestaltung und ihre Funktionen für unterschiedliche Gesprächsaufgaben selbst in den Fokus gestellt.

Die Auswahl der Modalpartikel *ja* und des Verbs *wissen* ergibt sich aus deren Status innerhalb einer großen Spannweite möglicher Formen, mit denen Wissenszuschreibungen als Zuschreibung in der Interaktion manifest werden. Mit der Modalpartikel *ja* wird diese Spannweite beispielhaft am unteren Ende einer Skala von impliziten zu expliziten Formen von Zuschreibungen eröffnet, sie ist aufgrund der ihr zugeschriebenen Bedeutung der Anzeige von Bekanntheit (vgl. Duden-Grammatik 2005, S. 600) als eine implizite, kodierte Form der Wissenszuschreibung zu sehen. In der Analyse wird zu klären sein, inwiefern sich die Interagierenden an diesem hier angenommenen Zuschreibungscharakter orientieren. Bei den zu untersuchenden expliziten Zuschreibungen mit *wissen* dagegen wird dieser Zuschreibungscharakter schon an der sprachlichen Oberfläche stärker manifest: Zum einen geschieht dies durch die Verwendung des Verbs selbst, zum anderen wird durch die Wahl einer Form, mit der einem Dritten Wissen

zugeschrieben wird (z. B. *du weißt / Sie wissen / wir wissen*), für die Interagierenden erkennbar, dass gerade ein anderer Sprecher etwas über ihr eigenes Wissen aussagt. Damit sind die beiden Formen jeweils Stellvertreter von impliziten bzw. expliziten Verfahren der Wissenszuschreibung.

Mit dieser interaktionalen Anlage unterscheidet sich die vorliegende Untersuchung in ihrer grundsätzlichen Ausrichtung zunächst von Untersuchungen zum Gegenstand ‚Wissen‘ vieler anderer, unterschiedlichster Disziplinen und Forschungsrichtungen: In Psychologie und Medizin interessieren hier beispielsweise Fragen der (lang- wie kurzfristigen) Speicherung von Informationen und deren Abrufbarkeit (vgl. z. B. Gruber 2010), das Vorhandensein und die Entwicklung dieser Fähigkeiten sowie Erkrankungen (z. B. dementielle Formen, vgl. z. B. Ravidin/Katzen (Hg.) 2013), die diese behindern. Die kognitive Linguistik setzt an diesen Prozessen aus Sicht der Speicherung und Verarbeitung sprachlicher Informationen (mündlicher wie schriftlicher) an und beschäftigt sich unter anderem mit dem Textverstehen (vgl. z. B. Strohner 2000, 2005). Generell ist der Zusammenhang von Wissen und Sprache aus vielfacher Sicht analysierbar: Relevant sind hier Fragen der Wissensvermittlung in Schule, Ausbildung und Hochschule (vgl. z. B. die Beiträge in Birkner/Janich i. Dr.) – auch in Bezug auf die Sprachdidaktik (in Erst- und Fremdspracherwerb, vgl. zu Letzterem z. B. Doughty/Long (Hg.) 2005). Aber auch in anderen institutionellen Kontexten sind Fragen der Vermittlung von Wissen zwischen Experten und Laien (z. B. in der Interaktion zwischen Ärzten und Patienten) Gegenstand linguistischer und interdisziplinärer Untersuchungen (vgl. z. B. Brünner 2005; Nittel/Seltrecht (Hg.) 2013). Nicht zuletzt ist Wissen auch ein Forschungsbereich, der die generelle diskursive Konstruktion und Verbreitung und, damit zusammenhängend, auch die Kanonisierung bestimmter Wissensinhalte innerhalb einer Gesellschaft betrifft. Diese kurze Auflistung soll nur einige Forschungsbereiche zu Wissen illustrieren, die *nicht* vordringlicher Gegenstand dieser Arbeit sind. Sie soll deutlich machen, dass Wissen in unterschiedlichen – wahrscheinlich sogar in jeglichen – Lebensbereichen aus unterschiedlichen Blickwinkeln relevant ist. Dementsprechend werden auch diese hier zunächst in Abgrenzung zum Zuschnitt der vorliegenden Arbeit verstandenen Forschungsdomänen in der Analyse dennoch in unterschiedlicher Weise relevant werden. Ausgangspunkt der Analyse ist eine Konzeption von Wissen als interaktionales Phänomen und seine Untersuchung aus konversations- bzw. gesprächsanalytischer und interaktional-linguistischer Sicht. Diese wird im Folgenden dargestellt.

1.2 Forschungskontext

Die Gesprächs- und Konversationsanalyse sowie benachbarte Disziplinen haben sich in den letzten Jahren verstärkt mit dem Gegenstand ‚Wissen‘ beschäftigt, auch über dessen Funktion zur Verständigungssicherung oder Fragen der Wissensvermittlung hinaus – van Dijk hat dieses Feld unter dem Begriff der „Epistemic discourse analysis (EDA)“ (van Dijk 2013, S. 497) zusammengefasst. Grundsätzlich ist dieser Gegenstand nicht neu: Angelegt ist die Relevanz von geteiltem Wissen für Interaktion und dessen Berücksichtigung durch Interagierende schon in der

grundlegenden konversationsanalytischen Annahme eines „recipient design“ (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974, S. 724), d. h., der Äußerungsgestaltung auf einen Interaktionspartner hin; frühe Arbeiten haben sich schon damit beschäftigt, wie der relative (und den Sprechern bekannte) Wissensstatus eines Sprechers die Interpretation einer Äußerung als Information erfragend oder Information gebend bestimmt (vgl. Labov/Fanshel 1977; Pomerantz 1980), wie Interagierende sich mit ihrer Blickausrichtung an unterschiedlichen Wissensbeständen von Mitinteragierenden orientieren (vgl. Goodwin 1979, 1981, Kap. 5), oder wie es möglich ist, das Nichtwissen von Mithörenden zur Verschleierung von Äußerungsbedeutungen zu nutzen (vgl. Clark/Schaefer 1987). In den letzten Jahren sind dann mentale Phänomene wie ‚Verstehen‘ oder ‚Wissen‘ zum zentralen Gegenstand interaktionaler Untersuchungen geworden. Dies geschah zum einen mit Blick auf den *common ground* (Clark 1996), den Interagierende teilen, und die sprachlich-interaktiven Verfahren im Sinne eines *grounding* (vgl. Clark/Schaefer 1989; Clark/Brennan 1991; Clark 1996) bzw. der „Verstehensdokumentation“ (vgl. u. a. Deppermann 2008b; Deppermann/Schmitt 2008; Deppermann et al. 2010), mit denen dieser *common ground* in der Interaktion angezeigt und ausgehandelt wird. Ebenso war Wissen als interaktional verstandenes Phänomen Teil der Untersuchungen zu mentalen Phänomenen in der „discursive psychology“ (vgl. u. a. Edwards/Potter 1992; Edwards 1997; te Molder/Potter (Hg.) 2005). Zum anderen wurde, auch im Zusammenhang mit den letztgenannten Forschungen, der Blick auf den sozialen Aspekt von Wissen in Interaktion gelenkt: Ausgehend von der Annahme, dass Interagierende, auch zusammenhängend mit ihren jeweiligen sozialen Rollen, unterschiedliche wissensmäßige Zugänge zu unterschiedlichen Wissensdomänen haben (gefasst zunächst als „epistemics of social relations“ bei Raymond/Heritage 2006, später als „epistemic status“, vgl. Heritage 2012a), wurde untersucht, wie sie sich an den damit verbundenen Rechten und Pflichten orientieren und wie diese im Zusammenhang mit der Äußerungsgestaltung im Sinne der Anzeige eines „epistemic stance“ (Kärkkäinen 2003, 2006; Clift 2006; Du Bois 2007; Englebretson (Hg.) 2007) in der Interaktion ausgehandelt werden (vgl. Heritage/Raymond 2005; Stivers 2005; Raymond/Heritage 2006; Stivers/Mondada/Steensig (Hg.) 2011; Heritage 2012a, 2012b). Damit wird Wissen um soziale Dimensionen erweitert, die zeigen, dass die Funktion von Wissen in Interaktion über die reine Rolle einer notwendigen Bedingung für Informationsaustausch hinausgeht und auch ein Mittel der Aushandlung, Aufrechterhaltung und Herstellung sozialer Beziehungen ist (vgl. auch Enfield 2008).

1.3 Fragestellung, Methode und Ziel

Die vorliegende Arbeit leistet einen Beitrag zu dieser Diskussion, indem sie die beiden untersuchten Formen auch mit Blick auf diese unterschiedlichen Relevanzen von Wissen sowie mögliche weitere Aufgaben, die diese in der jeweiligen Interaktionssituation erfüllen, untersucht. Ausgehend von Grice' zweiter Maxime der Quantität (Grice 1975, S. 45f.) und der auch in der Konversationsanalyse entstandenen Annahme eines Informativitätsprinzips, das von Interagierenden verlangt, ihren Mitinteragierenden nichts zu erzählen, was diese bereits wissen

(vgl. Sacks [1968–72] 1992b, S. 438), und damit einer Orientierung an der „tellability“ (Heritage 1984, S. 303) von Informationen, stellt sich mit Blick auf die hier zu untersuchenden Wissenszuschreibungen die übergeordnete Frage der vorliegenden Untersuchung: Warum und zu welchen Zwecken äußern Interagierende mit der Modalpartikel *ja* und dem Verb *wissen* überhaupt – mehr und weniger explizit – etwas, wovon sie annehmen, dass ihr Gegenüber es bereits weiß? Diese Frage legt einerseits die Hypothese nahe, dass es sich hier um die Aktualisierung von Wissen in absichernder Funktion handeln kann. Andererseits erklärt dies jedoch noch nicht das grundsätzliche Paradox, das sich durch solche Wissenszuschreibungen ergibt: Wann und warum werden Informationen überhaupt erneut geäußert und nicht, wie es in Interaktion ständig passiert, einfach vorausgesetzt? Und warum werden sie dann gleichzeitig als bereits bekannt gerahmt? Dieses Paradox legt die Vermutung nahe, dass das Funktionspektrum der hier untersuchten Formen weit über die Anzeige von verstehensrelevanten Informationen hinausgeht. Damit hängt dann auch die Frage der Bedeutung der durch beide Formen unterschiedlich manifest werdenden Relevanz von Wissen zusammen: Für die Zuschreibungen mit *wissen* verstärkt sich das genannte paradoxe Element insofern, als damit ganz offiziell das Wissen eines anderen expliziert wird. Zu zeigen wird hier also auch sein, ob diese unterschiedlich manifest werdende Relevanz von und Sicherheit über dieses Wissen des anderen auch mit der Bearbeitung unterschiedlicher interaktionaler Aufgaben einhergeht oder ob diese beiden Formen nur Varianten ein und derselben Funktion darstellen.

Zur Beantwortung dieser übergeordneten Frage nach der interaktiven Funktion der Modalpartikel *ja* und des Verbs *wissen* in der Zuschreibung und Anzeige von geteiltem Wissen werden Vorkommen dieser beiden Formen in mündlicher Interaktion anhand von Audioaufzeichnungen dreier unterschiedlicher Gesprächstypen untersucht.¹ Das Korpus der Arbeit besteht aus insgesamt 20 Stunden und 53 Minuten verbaler Interaktion und setzt sich zusammen aus (1) Alltagsgesprächen unter Studenten (als Beispiel für private Alltagskommunikation), (2) Prüfungsgesprächen an der Hochschule (als Beispiel institutioneller und hierarchischer Kommunikation) und (3) den Schlichtungsgesprächen zum Bauprojekt „Stuttgart 21“ (als Beispiel politischer, medial vermittelter Kommunikation). Die Auswahl dieser drei Gesprächstypen dient dazu, die beiden Formen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Wissenskonstellationen und unterschiedlicher Handlungsziele des jeweiligen Gesprächstyps zu analysieren. Dadurch können sowohl übergreifende Funktionen einer Form bzw. Praktik herausgearbeitet werden als auch solche Praktiken, die möglicherweise in nur einem dieser Gesprächstypen angewendet werden.

Die Bedeutungen der beiden Formen werden über deren lexikalische Bedeutung hinaus gesprächsanalytisch bzw. interaktional-linguistisch untersucht, womit sich die Untersuchung in das übergeordnete Ziel der Gesprächsanalyse einordnet, „Formen, sequenzielle Organisation, Bedeutung und Funktionen sprachlicher Phänomene in Gesprächen zu rekonstruieren“ (Deppermann 2007,

¹ Dies sind Aufzeichnungen ‚natürlicher‘, d.h. nicht forschenseitig elizierter, Interaktionen (vgl. Sacks/Schegloff/Jefferson 1974, S. 697; Bergmann 1985, S. 300; Deppermann 2007, S. 26).

S. 24). Zur Beantwortung der o.g. Forschungsfragen fußt die Arbeit auf Ansätzen und Methoden der Konversations- bzw. Gesprächsanalyse und ordnet sich mit ihrer linguistischen Ausrichtung in Arbeiten der ‚Interaktionalen Linguistik‘ (Selting/Couper-Kuhlen 2000) ein. Darüber hinaus ergibt sich aus der Wahl eines ursprünglich kognitiven Gegenstandes, wie Wissen es ist, die Notwendigkeit, auch kognitionswissenschaftliche Erkenntnisse in die Analyse einzubeziehen.

Aus dieser methodologisch-theoretischen Einbettung ergibt sich eine Spezifizierung des Vorgehens zur Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage: Den Kern der Analyse bilden Einzelfallanalysen der zur Untersuchung gebildeten Kollektionen einer Form, die jeweils in ihrer sequenziellen Einbettung untersucht wird. Ziel dieser Analysen ist es, durch die interaktional-linguistische Beschreibung der jeweils spezifischen Formen einen Beitrag zur Erfassung des sprachlich-kommunikativen Repertoires zur Anzeige und Aushandlung von geteiltem Wissen in der Interaktion zu leisten. Darüber hinaus sollen aus den Analysen der beiden Formen als Stellvertreter der impliziten vs. der expliziten Zuschreibung von Wissen in der Interaktion übergeordnete Schlüsse darüber gezogen werden, wann Interagierende ihren Mitinteragierenden Wissen zuschreiben, zu welchen Zwecken sie dies tun und inwiefern sie in ihrer Äußerungsgestaltung das Wissen anderer berücksichtigen.

1.4 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit beginnt mit einer theoretischen Diskussion von grundlegenden Annahmen über geteiltes Wissen und dessen Status als Voraussetzung für Interaktion (Kap. 2). Dies geschieht zunächst unter Rückgriff auf kognitionswissenschaftliche und psycholinguistische Konzepte: Auf die Darstellung grundsätzlicher Annahmen über die menschliche Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (Kap. 2.1) folgt eine Darstellung möglicher Quellen geteilten Wissens im Sinne verschiedener Bezugspunkte eines *common ground* (Kap. 2.2) sowie eines angenommenen Welt-, Alltags- oder Allgemeinwissens (Kap. 2.3) und von Prinzipien der Äußerungsinterpretation wie Inferenzen, *bridging* und Präsuppositionsakkommodation (Kap. 2.4). Darauf folgt zunächst eine kritische Diskussion experimenteller Untersuchungsanlagen und der Eignung der bis dahin geschilderten kognitionswissenschaftlichen Konzepte für eine interaktional ausgerichtete Untersuchung (Kap. 2.5). Daran schließen epistemologische und methodologische Überlegungen zum Gegenstand der Arbeit als einem mentalen Phänomen, das innerhalb eines phänomenologisch orientierten Forschungsprogramms untersucht wird (Kap. 3), an: Dazu werden zunächst die Grundannahmen von Konversations-, Gesprächsanalyse und Interaktionaler Linguistik (Kap. 3.1) geschildert, auf ihre Angemessenheit für die Fragestellungen diskutiert und eine Konzeption von Wissen als Phänomen, das mit sprachlich-kommunikativen Praktiken der Wissenszuschreibung relevant gemacht wird, etabliert (Kap. 3.2). Schließlich werden bereits bestehende Arbeiten zu ähnlichen Phänomenen und vergleichbare Sichtweisen auf Mentales in der Interaktion dargestellt (Kap. 3.2.2).

Im darauffolgenden Kapitel 4 werden dann stärker an der Interaktionssituation ausgerichtete Konzeptionen zur Relevanz von geteiltem Wissen dargestellt.

Hier geht es zum einen um generelle Annahmen über das *recipient design* im Sinne der Äußerungsgestaltung auf den Partner hin (Kap. 4.1). Zum anderen wird die Interaktionssituation selbst als zentraler Bezugsort geteilten Wissens diskutiert (Kap. 4.2) – sowohl im Sinne von kognitiv-perzeptuellen Annahmen über die Geteiltheit der Interaktionssituation selbst (Kap. 4.2.1) als auch als zentraler Ort, an dem Wissen hervorgebracht und im Sinne eines *grounding* ausgehandelt wird (Kap. 4.2.2). Darauf folgen Überlegungen zur epistemischen Positionierung von Sprechern anhand sprachlicher Verfahren und deren sozialer Dimensionen (Kap. 4.3). Zunächst werden dort die Begriffe *epistemic stance* und *epistemic status* dargelegt (Kap. 4.3.1 und 4.3.2), bevor die Relevanz dieser beiden Kategorien erst anhand von Studien zu ihrer interaktionalen Aushandlung (Abschnitt 4.3.2.3), dann mit Blick auf die Anforderungen, die diese für Interagierende mit sich bringen (Abschnitt 4.3.2.4), diskutiert wird.

Auf diese theoretischen wie methodologischen Vorüberlegungen folgt dann in Kapitel 5 die Darstellung der methodischen Anlage der Arbeit und ihrer Ziele (Kap. 5.1) sowie ihrer Datengrundlage (Kap. 5.2). Zunächst wird die Auswahl der Daten begründet, das Untersuchungskorpus und das Vorgehen bei ihrer Auswertung geschildert (Kap. 5.2.1, 5.2.2 und 5.2.3). Im Anschluss daran werden die drei Gesprächstypen mitsamt ihrem handlungsstrukturellen Aufbau, ihrer Teilnehmerstruktur sowie den daraus jeweils resultierenden Besonderheiten in Bezug auf die Aushandlung von Wissen diskutiert (Kap. 5.2.4).

Die Darstellung der Analyseergebnisse beginnt mit der Diskussion der Modalpartikel *ja* (Kap. 6). Dafür werden zunächst Annahmen aus der bisherigen Forschungsliteratur zur Modalpartikel *ja* dargestellt, ein Modell (vgl. Foolen 1989) zu ihrer Beschreibung vorgestellt und dieses anhand der Ergebnisse der interaktionalen Analyse angepasst (Kap. 6.3). Darauf folgt dann die sequenzielle Analyse anhand von Einzelfällen. Hier wird zunächst gezeigt werden, dass einige Fälle tatsächlich auf bekannte (bzw. als bekannt anzunehmende) Sachverhalte und auf unterschiedliche Quellen eines *common ground* verweisen (Kap. 6.4.1). Im Anschluss daran wird gezeigt, welche Funktion die Modalpartikel *ja* in der Aushandlung epistemischer Sprecherpositionierungen (Kap. 6.4.2) und in argumentativen Kontexten (Kap. 6.4.3) einnehmen kann. Danach werden Fälle diskutiert, in denen Sprecher Sachverhalte mit *ja* modalisieren, die ihren Mitinteragierenden gar nicht bekannt sein können (Kap. 6.4.4). Auf diese Darstellung einzelner Funktionspotenziale der Modalpartikel *ja* folgt eine übergeordnete Betrachtung der Folgebehandlung von *ja*-Segmenten (Kap. 6.4.5) und eine Diskussion dieser mit Bezug auf die Funktion der Modalpartikel *ja*, auch zur Markierung von mit ihr modalisierten Äußerungen als ‚Nebeninformationen‘ (Abschnitt 6.4.5.1). Abschließend erfolgen schlussfolgernde Überlegungen zu den bis dahin geschilderten Funktionen sowie zur Eignung der Modalpartikel *ja* für die Kommunikation von Sachverhalten, über deren Vorbekanntheit möglicherweise Unsicherheit besteht (Kap. 6.5).

Den zweiten empirischen Teil der Arbeit bildet die Darstellung der Untersuchung expliziter Zuschreibungen mit *wissen* (Kap. 7). Hier wird zunächst mit Rückgriff auf die Literatur die Grammatik und Semantik des Verbs dargestellt (Kap. 7.1), gefolgt von einer kurzen Darstellung bisheriger interaktionaler Untersuchungen zu Verwendungen des Verbs (Kap. 7.1.2). Darauf folgt eine Be-

gründung der Einschränkung der zugrundeliegenden Daten auf solche Formen, in denen (mindestens) einem anwesenden Dritten Wissen zugeschrieben wird (Kap. 7.1.3). Anhand der Einzelfälle werden dann unterschiedliche Funktionen solcher expliziten Wissenszuschreibungen mit *wissen* dargestellt, die sich aus der Analyse derselben ergeben haben. Diese Darstellung erfolgt zunächst ausgerichtet an der formgebundenen Spezifizierung des jeweiligen Adressaten einer Wissenszuschreibung und dann ausgerichtet am jeweiligen Gesprächstyp, da sich die Verwendungen von *wissen* in den drei Gesprächstypen stärker unterscheiden als die der Modalpartikel *ja*. Zunächst werden also explizite Zuschreibungen mit *du weißt* / *Sie wissen* und *ihr wisst* / *Sie wissen* (Kap. 7.2.1) in den Schlichtungsgesprächen zu Stuttgart 21 (Abschnitt 7.2.1.3) in Hinblick auf die interaktiven Funktionen dieser Explizierungen eines Wissens diskutiert, nicht nur mit Blick auf den jeweils direkt adressierten Interaktionspartner, sondern auch mit Blick auf die Mehrfachadressierung der Gespräche. Die darauffolgende Diskussion von Zuschreibungen mit *du weißt* in den Alltagsgesprächen (Abschnitt 7.2.1.4) dient der Herausarbeitung der Funktionen solcher Zuschreibungen in alltäglicheren Zusammenhängen und dem Vergleich mit den für die Schlichtungsgespräche herausgearbeiteten Funktionen. Daran anschließend werden Fälle von Zuschreibungen mit *Sie wissen* in den Prüfungsgesprächen (Abschnitt 7.2.1.6) in Hinblick auf das bis dahin erarbeitete Funktionsspektrum diskutiert. Auf eine kurze Darstellung der wenigen Fälle, in denen einem Anwesenden in der 3. Person Singular Wissen zugeschrieben wird (Kap. 7.2.2), folgt dann die abschließende Diskussion aller Formen der expliziten Zuschreibung an einen spezifizierten Interaktionspartner hinsichtlich ihrer übergeordneten und gesprächstypspezifischen Funktionen (Kap. 7.2.3). Im zweiten Teil der Analyse expliziter Zuschreibungen mit *wissen* werden solche Fälle untersucht, in denen einer Gruppe Wissen zugeschrieben wird (*wir wissen* und *man weiß*) (Kap. 7.2.4). Hier wird anhand der Daten gezeigt werden, inwiefern sich diese Änderung von der spezifizierten Adressierung eines Einzelnen hin zur Adressierung einer (fall- und formabhängig mehr oder weniger spezifizierbaren) Gruppe in den unterschiedlichen Gesprächstypen Schlichtungs- und Prüfungsgespräche (Abschnitt 7.2.4.1.1, 7.2.4.1.2) auswirkt. Nach der Diskussion eines einzelnen Falles einer solchen Gruppenzuschreibung mit *wir wissen* in den studentischen Alltagsgesprächen (Abschnitt 7.2.4.1.3) werden schließlich die Funktionen von Zuschreibungen mit *wir* und *man* unter Berücksichtigung aller drei Gesprächstypen zusammengefasst. Den Abschluss dieses Analysekapitels bildet die Zusammenfassung der Ergebnisse zusammen mit Überlegungen zur Stellung dieser Art von Wissenszuschreibungen als einem im Gespräch offiziell sichtbar werdenden Phänomen, auch gegenüber dem Status impliziter Zuschreibungen mit der Modalpartikel *ja* (Kap. 7.3).

Anhand der Ergebnisse der Analysen werden abschließend generelle Überlegungen zum Status von Wissenszuschreibungen in der Interaktion angestellt (Kap. 8).

2 Grundlegende Annahmen über geteiltes Wissen: Wissen als Voraussetzung von Interaktion

Die Literatur bzw. der Forschungsstand, an den diese Arbeit anschließt, besteht aus kognitionswissenschaftlichen bzw. psycholinguistischen Arbeiten zu geteiltem Wissen auf der einen und spezifisch konversationsanalytischen und interaktional-linguistischen Untersuchungen zur Anzeige von geteiltem Wissen mit unterschiedlichen sprachlichen Praktiken/Formen auf der anderen Seite. Beginnend mit der grundlegenden Annahme, dass Interagierende fähig sind, eine Partnerperspektive einzunehmen, werden diese Arbeiten im Folgenden dargestellt und diskutiert.

2.1 Reziprozität der Perspektiven und *Theory of Mind*

Wenn in der vorliegenden Arbeit die Frage gestellt wird, *wie* und zu welchen Zwecken Interagierende sich gegenseitig Wissen zuschreiben, so ist damit stillschweigend vorausgesetzt, *dass* sie grundsätzlich dazu fähig sind, Annahmen über das (Vor-)Wissen ihrer Gesprächspartner zu treffen, und dass sie dies oft tun, auch ohne es in der Interaktion explizit zu thematisieren. Macht man sich zugleich bewusst, dass sich die Gedanken anderer letztlich unserer Beobachtung entziehen, ist diese Voraussetzung weniger trivial, als sie zunächst scheinen mag.

2.1.1 Reziprozität der Perspektiven soziologisch

Alfred Schütz beschreibt in seiner „*Generalthese der wechselseitigen Perspektiven*“ die Idealisierungen der „*Vertauschbarkeit der Standpunkte*“² und der „*Kongruenz der Relevanzsysteme*“ (Schütz/Luckmann [1975] 1979, S. 88f.).³ Diese Idealisierung der wechselseitigen Perspektiven ist ein Baustein, um die unüberwindbare Unzugänglichkeit des Wissensbestandes des Gegenübers zu kompensieren (vgl. Bergmann/Quasthoff 2010, S. 23), und damit ist sie Grundlage für gesellschaftliches Handeln: „Handeln geschieht immer auf der Grundlage von Unterstellungen über das Wissen des anderen“ (ebd., S. 24). Die Idealisierung der Reziprozität der Perspektiven macht Handeln und damit auch kommunikatives Handeln also überhaupt erst möglich und insbesondere ‚ökonomisch‘. Da sie jedoch lediglich auf Annahmen beruhen kann, bleibt jede Perspektivenübernahme letztendlich immer potenziell fehlbar, was dann zu ‚Problemen‘ in der

² „Wäre ich dort, wo er jetzt ist, würde ich die Dinge in gleicher Perspektive, Distanz, Reichweite erfahren wie er; und wäre er hier, wo ich jetzt bin, würde er die Dinge in gleicher Perspektive erfahren wie ich.“ (Schütz/Luckmann [1975] 1979, S. 88).

³ Alle Hervorhebungen im Original.

Interaktion führen kann; so zum Beispiel, wenn Wissenszuschreibungen von Interagierenden auf falschen Annahmen beruhen (vgl. z. B. ebd.). Oft handelt es sich dabei jedoch insofern um „unproblematische Probleme“ (Ulmer/Bergmann 1993, S. 82), als sich deren Lösungen verfestigt haben: So haben Gesprächsteilnehmer die Möglichkeit, falsche Annahmen, die über ihr Wissen getroffen werden, mittels einer Reparaturinitiierung zu korrigieren (vgl. dazu z. B. Bsp. (11) in 6.4.2.2).

2.1.2 *Theory of Mind*

Die Fähigkeit, Annahmen über das Wissen anderer zu treffen, wird seit Ende der 1980er Jahre unter dem Überbegriff *Theory of Mind* (ToM) in der Psychologie und verwandten Disziplinen untersucht. Die Studie von Premack/Woodruff (1978) zu einer möglichen *Theory of Mind* bei Schimpansen legte den Grundstein für die zahlreichen seither entstandenen Untersuchungen zur *Theory of Mind* bei Menschen.

In saying that an individual has a theory of mind, we mean that the individual imputes mental states to himself and others [...]. (Ebd., S. 515)

Einem Gegenüber mentale Zustände zuzuschreiben, ist dabei nicht nur Selbstzweck, sondern dient dazu, zum einen das Verhalten anderer zu erklären und zum anderen Prognosen über ihr zukünftiges Verhalten treffen zu können (vgl. u. a. Wilson/Sperber 2006, S. 623)⁴. Der Begriff *Theory* ist dabei nicht entsprechend den Bezeichnungen wissenschaftlicher Theorien⁵ (wie etwa *Theory of Relativity*) zu verstehen, sondern als Alltagstheorie, analog etwa zu einer Alltagslogik, gemeint und daher durchaus begründet:

A system of this kind is properly viewed as a theory, first, because such states are not directly observable, and second, because the system can be used to make predictions, specifically about the behavior of other organisms. (Premack/Woodruff 1978, S. 515)

Mit dem Begriff der Theorie wird hier also auf ein theoretisches Alltagskonzept in Abgrenzung zu einem empirischen Alltagskonzept abgehoben, da Annahmen über mentale Vorgänge anderer letztlich immer potenziell fehlbar bleiben.

Dass Kinder in einem Alter zwischen drei und vier Jahren eine solche *Theory of Mind* entwickeln, haben Wimmer und Perner (1983) unter anderem anhand eines *false-belief*-Tests gezeigt, der seitdem mit leichten Abwandlungen vielfach durchgeführt wurde. Ein *false-belief*-Test ist im Allgemeinen folgendermaßen aufgebaut (nach Perner 1999, S. 207)⁶: Kindern zwischen zwei und fünf Jahren

⁴ Im Wortlaut: „to attribute mental states to others in order to explain and predict their behaviour“ (Wilson/Sperber 2006, S. 623).

⁵ Einschränkend muss hierzu bemerkt werden, dass sich der Begriff tatsächlich auch für die Theorie der *Theory of Mind* selbst und das gesamte Forschungsfeld durchgesetzt hat (Perner 1999, S. 205), und damit auch in der ersten, intuitiven Lesart ‚gültig‘ ist. Alternativ wird das Forschungsfeld daher mit dem Begriff der „Theory of Theory of Mind“ (Feldman 1992) bezeichnet.

⁶ Für die Zwecke dieser Untersuchung sollen hier lediglich die grundsätzliche Anlage eines solchen Tests illustriert und die Ergebnisse knapp dargestellt werden, ohne die durchaus

wird zunächst eine Geschichte erzählt und mit kleinen Handpuppen enaktiert, danach werden sie zu ihren Vermutungen über die Handlungen des Protagonisten befragt. In der klassischen Geschichte bei Wimmer/Perner (1983) ist Maxi in der Küche und legt eine Tafel Schokolade in ein Regal. Danach verlässt er das Haus, um einen Freund zu besuchen. Während Maxi bei seinem Freund ist, nimmt die Mutter die Tafel Schokolade vom Regal und legt sie in eine Schublade. Als Maxi nach Hause kommt, möchte er seine Tafel Schokolade essen. Die Kinder werden dann gefragt, wo Maxi ihrer Meinung nach die Tafel Schokolade suchen wird. Fast alle Kinder unter drei Jahren antworten darauf, dass Maxi in der Schublade nachsehen wird, also dort, wo die Schokolade inzwischen tatsächlich ist. Mit drei Jahren geben einige der Kinder, erst mit vier Jahren geben die meisten Kinder die richtige Antwort und zeigen damit an, dass sie Maxi die falsche Annahme über den Standort der Schokolade zuschreiben können und demnach zwischen der realen Welt und möglicherweise falschen Annahmen anderer über diese unterscheiden können (vgl. Perner 1999, S. 207; zurückgehend auf die erste Studie von Wimmer/Perner 1983 und weitere Studien mit *false-belief*-Tests seitdem).

2.1.3 Fazit zur *Theory of Mind* und der Reziprozität der Perspektiven

Diese Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ist zusammen mit der oben beschriebenen Idealisierung derselben also eine grundlegende Voraussetzung für das alltägliche Kommunizieren mit anderen. Ohne sie wäre ein „recipient design“ (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974, S. 727) im weitesten Sinne überhaupt nicht möglich – gleichzeitig spiegelt sich im *recipient design* diese Fähigkeit wider. *Dass* und *wie* Interagierende, auch in komplexerer Hinsicht als unter den experimentellen Bedingungen des oben geschilderten *false-belief*-Tests, den Wissensstand ihrer Gesprächspartner auch bei der Gestaltung von Äußerungen berücksichtigen und auf welche unterschiedlichen Wissensbestände sie dabei zurückgreifen können, soll im Folgenden dargestellt werden. Dazu wird zunächst der Begriff des „common ground“ (vgl. u. a. Clark 1996) als Basis solcher Annahmen eingeführt und diskutiert.

2.2 *Common ground*

Wann immer geteiltes Wissen im Gespräch auftaucht und Vorannahmen über den Wissensstatus des Gesprächspartners gemacht werden, impliziert dies, dass das aktuell Geäußerte auf ein (angenommenes oder tatsächlich geteiltes) Informations- bzw. Wissens-Ereignis verweist, das *vor* der aktuellen Äußerung

zahlreichen methodischen und theoretischen Diskussionen aus dem großen Forschungsfeld zur *Theory of Mind* wiederzugeben. Dadurch entsteht zwangsläufig eine Verkürzung, die den Fachdiskussionen zu den Ergebnissen nicht gerecht werden kann. Für einen Überblick zu Arbeiten mit *false-belief*-Tests sei daher auf die Metastudie von Wellmann, Cross und Watson (2001) verwiesen, in der das Design und die Ergebnisse von 178 ToM-Studien verglichen wurden. Ein kurzer Abriss der Entwicklung der ToM unter Einbezug ihrer Vorläufer findet sich z. B. bei Perner (1999).

liegt. Dieser Bezugskontext einer Äußerung kann ganz lokal in der aktuellen Gesprächssituation auffindbar sein und dabei entweder sprachlich realisiert oder auch außersprachlich sein (z. B. Gegenstände der aktuellen räumlich-zeitlichen Situation), er kann auf vorangegangenen anderen Gesprächen derselben Interaktionspartner (bzw. einer Untermenge der aktuellen Gesprächspartner) oder auch auf gänzlich außerhalb der aktuellen Interaktion erworbenen Annahmen beruhen. Zur Darstellung der möglichen, oft retrospektiven Bezugspunkte solcher Entitäten, die als geteiltes Wissen gerahmt werden, werden im Folgenden die verschiedenen Unterkategorien eines *common ground* dargelegt. Darauf folgt eine Diskussion der Frage, mit welcher Sicherheit Annahmen über einen *common ground* getroffen werden können.

2.2.1 Der Begriff des *common ground* und seine Unterkategorien

Der Begriff des *common ground* wurde von Robert Stalnaker (1978) eingeführt, der darunter alle von einem Sprecher als für wahr und geteilt angenommenen Propositionen als ‚Präsuppositionen‘⁷ zusammenfasste:

Roughly speaking, the presuppositions of a speaker are the propositions whose truth he takes for granted as part of the background of the conversation [...]. Presuppositions are what is taken by the speaker to be the **common ground** of the participants in the conversation, what is treated as their **common knowledge** or **mutual knowledge**. (Ebd., S. 320, Hervorh. im Orig.)

Stalnaker selbst verankert den Ursprung des Begriffes in Grice' Vorlesungen, auch wenn er dort nicht explizit gemacht wurde (vgl. Stalnaker 2002).⁸ Viel rezipiert sind die Arbeiten des Psycholinguisten Herbert Clark, der auf die interaktive Funktion von *common ground* und von Verstehensprozessen bzw. -dokumentationen im Sinne eines „grounding“ (Clark/Schaefer 1989, S. 263; vgl. auch Kap. 4.2.2) abhebt. Zunächst jedoch zum *common ground*: Dieser ist für Clark die Basis menschlicher Kommunikation oder sogar allen sozialen Handelns. Grundsätzlich beruht ihm zufolge alles, was Menschen tun, ihre Aktivitäten, Wahrnehmungen, Gefühle, Pläne und Interessen, auf Informationen über ihre Umgebung. Dasselbe gilt dann für kommunikatives (und soziales) Handeln: Der Teil, von dem die jeweils Interagierenden glauben, dass er mit den Mit-Interagierenden geteilt wird, beruht ebenfalls auf diesen Informationen. Diese ‚gemeinsamen‘ Informationen bilden dann den *common ground*. Eine übergreifende Definition für *common ground* ist:

Two people's common ground is, in effect, the sum of their mutual, common, or joint knowledge, beliefs, and suppositions. (Clark 1996, S. 93)

Common ground ist also ein Überbegriff für alle zwei oder mehreren Sprechern gemeinsamen Informationen, unabhängig von bzw. dann weiter zu differenzieren nach (i) dem Grad der Sicherheit, mit der die Annahme getroffen wird (*knowledge*, *belief* oder *supposition*), und (ii) dem Grad an Geteiltheit (*mutual*, *common* oder *joint*). Als dritte Differenzierung ist dann (iii) die ‚Quelle‘, auf der die Annah-

⁷ Zum linguistischen Begriff der Präsupposition s. Kapitel 2.4.

⁸ Zur Begriffsentstehung vgl. auch Clark (1996, S. 93).

men beruhen (*personal* oder *communal*) zu berücksichtigen: Clark unterscheidet hier für die unterschiedlichen Wissensdomänen/Lebensbereiche, auf denen ein *common ground* basiert, zwischen „communal“ und „personal common ground“ (ebd., S. 92). Der *personal common ground* beruht auf den gemeinsamen Erfahrungen der Interagierenden. Dies sind einmal gemeinsame vergangene Erlebnisse, Gespräche, Aktivitäten (also: Interaktionen im weitesten Sinne); dazu gehört jedoch auch die jeweils aktuelle Gesprächssituation, in der der *personal common ground* ständig erweitert wird. Die „Größe“ dieses *personal common ground* hängt dann wiederum davon ab, wie lange und wie gut sich die Interagierenden schon kennen, sie variiert von einer geringen Anzahl gemeinsamer Erfahrungen bei der Interaktion mit Fremden bis zu umfangreichem Wissen, das Freunde und Familienmitglieder miteinander teilen (vgl. ebd., S. 115, 121). Der *personal common ground* hängt also auch davon ab, wie gut wir unsere(n) Interaktionspartner kennen und auf welche gemeinsamen Erfahrungen mit ihm/ihnen wir zurückgreifen können. Der *communal common ground* dagegen beruht auf der Zugehörigkeit zu (und damit dem Zugang zum Wissensbestand von) unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen. Diese Gruppenzugehörigkeit kann auf Nationalität, Ortsansässigkeit, (Berufs-)Ausbildung, Zugehörigkeit zu einer Sprachgemeinschaft, einer Religion etc. beruhen (vgl. ebd., S. 102).⁹ Hier geht es also anders als beim *personal common ground* nicht um gegenseitige Wissensannahmen, die aufgrund gemeinsamer Erfahrungen getroffen werden, sondern um Annahmen über mögliche ähnliche oder gleiche Erfahrungen, beruhend auf einem geteilten System von Überzeugungen, Methoden, Terminologie, Konventionen, Werten, Fähigkeiten und Fachkenntnissen (vgl. ebd.).¹⁰ Annahmen eines *communal common ground* können natürlich falsch bzw. abweichend sein; so zum Beispiel dann, wenn die Zugehörigkeit einer Person zu einer Gruppe etwa anhand ihres äußeren Erscheinungsbildes angenommen wird. Solche und andere Stereotypisierungen sind von zwei Seiten zu betrachten: Sie geben Interagierenden einerseits Anhaltspunkte für möglicherweise Geteiltes, andererseits können sie durchaus auch unzutreffende Zuschreibungen mit sich bringen. Diese Unsicherheitsmomente können sich im Gespräch durch Aushandlung solcher (Vor-)Annahmen, beispielsweise durch Fragen, *try-marker* etc. zeigen. Clark teilt diese

⁹ Diese Aufzählung von Gruppenzugehörigkeiten lässt sich noch um zahlreiche Gruppen und Untergruppen erweitern. Anstelle einer illustrativen Darstellung dieser möglichen gemeinsamen Gruppenzugehörigkeiten von Teilnehmern werden später in der Analyse die jeweils relevanten Gruppen dann einbezogen, wenn sie relevant werden.

¹⁰ Bergmann/Quasthoff (2010) unterscheiden ähnlich und betonen für die Interaktion unter Fremden, dass diese „ganz auf die Unterstellung eines kulturell geteilten Wissensbestandes angewiesen“ seien und damit „unvermeidlich auch Stereotypisierungen, also starre Zuschreibungen eine wichtige Rolle“ spielten, im Gegensatz zu „biographisch verbundenen Personen oder gar Lebenspartnern“, die ihre geteilten Wissensbestände „aufgrund ihrer gemeinsamen Erfahrungsgeschichte“ zusammengetragen hätten (ebd., S. 23f.). Annahmen aufgrund kulturell geteilter Wissensbestände basieren damit naturgemäß stärker auf Stereotypisierungen. Dennoch darf dabei nicht vergessen werden, dass auch (oder gerade) durch eine lange gemeinsame Erfahrungsgeschichte starre Rollen- und damit auch Wissenszuschreibungen entstehen können, die dann wiederum als nicht zutreffende Stereotypisierungen gelesen werden können.

interaktive Etablierung (bzw. Anzeige und Inferenz-Ziehung) über die gemeinsamen Gruppen, denen zwei Gesprächspartner angehören, ein in „[...] direct and indirect ways of establishing which communities they jointly belong to“ (Clark 2006, S. 106). Indirekt sind beispielsweise die Sprache und mögliche Dialekte, die die Interagierenden sprechen, ihr äußeres Erscheinungsbild, ihr Vokabular, ihr Alter und ihr Geschlecht (vgl. Clark 1996, S. 100–112, 2006, S. 106). Direkt ist dagegen der explizite Austausch von Informationen über ihren Beruf, ihren Wohnort, ihre Hobbys usw. Man könnte dies auch einteilen in (1) ausgehandelte und im Gespräch (verbal) explizit gemachte Gruppenzugehörigkeiten (direkt) und (2) aus der Wahrnehmung inferierte Gruppenzugehörigkeiten (indirekt). Neben der Zuordnung einer Person zu einer Gruppe ist natürlich auch die Annahme von geteiltem Wissen aufgrund einer gemeinsamen Gruppenzugehörigkeit (selbst wenn diese als solche etabliert ist, d. h. im Gespräch ausgehandelt wurde) weiterhin ‚fehleranfällig‘. So können zwar bestimmte Annahmen mit relativer Sicherheit getroffen werden – lernen sich beispielsweise zwei Medizinstudenten kennen, können sie durchaus davon ausgehen, dass der jeweils andere zumindest grundsätzliches Wissen über die Anatomie des Menschen hat – bei weniger kanonisierten Studiengängen bzw. Inhalten von Studiengängen wird dies aber schon schwieriger.¹¹ Dementsprechend merkt Gumperz (2002) kritisch an, dass auch bei einer engen Definition einer „shared community membership“ diese per se noch keinen *common ground* garantiert (vgl. ebd., S. 48). Aus interaktionsanalytischer Sicht ist dies jedoch insofern nicht als problematisch anzusehen, als Annahmen über Wissensbestände aufgrund von Gruppenzugehörigkeiten von den Interagierenden sicherlich in der Regel dennoch als wahrscheinliche Hypothesen in der Interaktion bis auf Weiteres zugrunde gelegt und dann je nach Notwendigkeit abgesichert bzw. ausgehandelt werden können.

2.2.2 Die Sicherheit von Annahmen über einen *common ground*

Wie sich hier schon andeutet, kann der Sicherheitsgrad, mit dem Annahmen über den *common ground* getroffen werden, unterschiedlich stark sein – es bedarf der Anzeige von Annahmen und dann deren gemeinsamer interaktiver Aushandlung, damit sie für die aktuelle Gesprächssituation als sicher gelten können.¹² Zur Bezeichnung dieser Stärkegrade von Annahmen werden, wie oben schon erwähnt, unterschiedliche Begriffe verwendet: Nebeneinander stehen hier Kombinationen der Begriffe *common*, *background*, *mutual* mit *knowledge*, *belief*,

¹¹ Zum Beispiel können zwei ehemalige Studenten der Germanistik zwar sicherlich davon ausgehen, dass sie beide ein grundlegendes Verständnis von verschiedenen Methoden der Literaturwissenschaft haben, andererseits aber bestimmte Inhalte wie z. B. die Lektüre und Interpretation von „Wilhelm Meisters Lehrjahre“ beim jeweils anderen nicht mit gleicher Sicherheit annehmen.

¹² Clark verwendet als eine Art Überbegriff für Inhalte des *common ground* – unabhängig von ihrem Sicherheitsgrad – die Formulierung „has information that“ (Clark 1996, S. 94). Darunter sind dann ‚glauben‘, ‚wissen‘, ‚sich bewusst sein über‘, ‚annehmen‘, ‚sehen‘ etc. zusammengefasst (vgl. ebd.). Analog dazu wird im Folgenden davon gesprochen, dass jemand eine Information ‚hat‘, wenn auf den Zugang zu Wissen verwiesen wird, ohne dass damit eine Aussage über die Sicherheit oder den tatsächlichen Status des Wissens getroffen werden soll.