5 Konversation, Small Talk, ‚Bildungssprache‘

5.1 Einleitung: Ambivalente Phänomene

Konversation und *Small Talk* sind zunächst gemeinsprachliche Wörter und vor-theoretische, meta-kommunikative Begriffe (*folk concepts*) (vgl. Schneider 2010, 79), die mit ambivalenten Einstellungen verbunden sind. Der Ausdruck *Konversation* im Deutschen konnotiert, in Verbindung mit bürgerlicher Geselligkeit (vgl. Abschnitt 5.6), oftmals das Bemühen der Kommunikationspartner um „Harmonisierung“ (Linke 1988, 140) und Distinktion, was im gängigen Bild „einer sowohl elitären als auch inhaltsleeren, von Kaviarbrötchen und Rosésekt eingerahmten Gesprächsform“ resultiert haben mag (Linke 1988, 141).¹ Im Fall von *Small Talk* stellt bereits das Bestimmungswort *small* im Englischen einen (ideologischen) Gegensatz her zu vermeintlich bedeutend(er)en Interaktionstypen, die – zum Teil wohl in Verbindung mit stereotypen Vorstellungen von ‚Männlichkeit‘ vs. ‚Weiblichkeit‘ – als „‘real’ or ‘full’ or ‘serious’ or ‘useful’ or ‘powerful’ talk“, als „talk that ‘gets stuff done’“ charakterisiert werden (Coupland 2000/2014a, 7). Bedeutende wissenschaftliche Traditionen der Theoriebildung waren dazu geeignet, derartige Gegensätze zu befestigen (vgl. Abschnitt 5.3). Im Unterschied zu *Konversation* haftet dem gemeinsprachlichen Ausdruck *Small Talk* im Deutschen zwar nicht der Hauch des Elitären an, aber doch häufig der des gleichermaßen Irrelevanten, eigentlich Obsoleten (Linke 1988, 141).

In der Gegenwart zeichnet sich allerdings eine Tendenz zur positiveren Neubewertung ab, wie Schneider (2008, 100) anhand von Wörterbüchern des Englischen und linguistischer Fachliteratur belegt. Diese Neubewertung kann an ältere historische Traditionen anknüpfen, die eine Blütezeit im 18. Jahrhundert erlebten (vgl. Kapitel 1, i.d.B.). Auch in ökonomischen/ökonomisierten Kontexten geraten mit Sprache und Kommunikation auch deren scheinbar nebensächliche Erscheinungsformen als mögliche Wettbewerbsvorteile bzw. individuell relevante „Soft Skills“ verstärkt in den Fokus organisationaler Rationalisierung und ökonomischer ‚Verzweckung‘ (vgl. Schneider 2008, 100 f., auch zu kulturellen Differenzen; in organisationslinguistischer Perspektive: Habscheid 2012).

¹ Linke (1988, 141) sieht in diesem gemeinsprachlichen Sachverhalt den Grund für eine Vermeidung des Fachausdrucks *Konversationsanalyse* zugunsten von *Gesprächsanalyse* im deutschsprachigen Wissenschaftsdiskurs. Im Zuge einer Internationalisierung der Wissenschaftskommunikation wurde der – zunehmend demotivierte – Terminus mittlerweile aber auch in der deutschsprachigen Fachliteratur üblich.

Darüber hinaus werden heute in den öffentlichen Bildungsinstitutionen die gesellschaftliche ebenso wie die kognitive Relevanz eines ‚kultivierten‘ Sprachgebrauchs einschließlich seiner geselligen Formen (vgl. Neuland 2001a, 4)² wieder verstärkt thematisiert (vgl. dazu Abschnitt 5.5):

Bildungssprachliches Handeln wird dabei einerseits als ein kommunikativ funktionales Sprachverhalten gesehen, das für Bildungsprozesse förderlich ist, andererseits als ein Mittel, mit dem man Bildung signalisieren kann, um Einfluss und Prestige zu erlangen. (Steinig 2016, 69)

Vor dem Hintergrund des Ringens um Status und Prestige erfreuen sich, bei aller Ambivalenz, auf dem populären Buch- und Medienmarkt einschlägige Ratgeber und Orientierungshilfen in der Tradition der „Anstandsbücher“ (vgl. z.B. Linke 1996) heute wieder großer Beliebtheit. „Bildung. Alles, was man wissen muss“, lautet der Titel eines Genre-„Klassikers“ (Schwanitz 1999), der „überraschend zum Top- und Longseller“ avancierte, „aber auch viel Kritik einstecken mußte“.³ Die Taschenbuchausgabe ist bis heute lieferbar – „bei rund einer Million verkaufter Exemplare“.⁴ Als Grund für diesen Erfolg bescheinigt der SPIEGEL dem Autor neben stilistischen Tugenden – „Spaß [...] am intellektuellen Schnellschuss und der gewagten Diagnose“ – „ein überragendes Gespür für die Bedürfnisse des Publikums“.⁵ Bildungssprachlicher Konversation wird also – ihrer augenscheinlichen Bedeutungs- und Funktionslosigkeit zum Trotz – für die soziale Praxis eine beträchtliche Relevanz beigemessen. Der soziale Sinn derartiger kommunikativer Praktiken ist damit freilich noch keineswegs erklärt.

In unserem Kontext bemerkenswert, behandelt Schwanitz‘ Buch neben diversen Bildungsdomänen im Sinne eines kanonischen ‚Wissens über‘ in der Einleitung zu einem zweiten Teil über ‚Können‘ auch „die Regeln, nach denen man

2 In einem Themenheft über „Gesprächskultur“ (Neuland 2001) werden in der Zeitschrift „Der Deutschunterricht“ als exemplarische Kontexte „Unterhaltungskultur, Streitkultur und Lehr-Lern-Kultur“ (Neuland 2001a, 4) behandelt, wobei entgegen einem elitären und konservativen Kulturbegriff programmatisch auch die „Unterhaltungskultur Jugendlicher“ (Deppermann & Schmidt 2001) einbezogen wird.

3 „Bestsellerautor Dietrich Schwanitz ist tot“. In: FAZ.NET 22.12.2004, <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/literatur-bestsellerautor-dietrich-schwanitz-ist-tot-1195636.html>, abgerufen am 06.11.2016.

4 E-Mail-Auskunft des Goldmann-Verlags (Verlagsgruppe Random House) vom 25.01.2016.

5 Haas, Daniel: „Der professionelle Besserwisser“. In: Spiegel online, 22.12.2004, <http://www.spiegel.de/kultur/literatur/zum-tod-von-dietrich-schwanitz-der-professionelle-besserwisser-a-334073.html>, abgerufen am 06.11.2016.

unter Gebildeten kommuniziert; ein Kapitel, das man auf keinen Fall überspringen sollte“ (Schwanitz 1999, 394). Den Hintergrund bildet ein Bildungsbegriff, der in angelsächsischer Tradition die pragmatisch-politische Dimension in den Mittelpunkt stellt (vgl. Schwanitz 1999, 394). Insgesamt fasst Schwanitz ‚Bildung‘ als ein kommunikativ relevantes, „durchgearbeitetes Verständnis der eigenen Zivilisation“ (vgl. Schwanitz 1999, 394).⁶ Der pragmatisch-politischen Perspektive gleichsam auf der sozialen Mikroebene entsprechend, ist Bildung für Schwanitz „auch ein soziales Spiel“ (Schwanitz 1999, 395), nämlich „die Fähigkeit, bei der Konversation mit kultivierten Leuten mitzuhalten, ohne unangenehm aufzufallen“ (Schwanitz 1999, 394). Diese Aufgabe werde durch eine kooperative Haltung begünstigt, die für Teilnehmende mit dem Status des Insiders einen Vertrauensvorschuss gewährt und Bloßstellungen vermeidet (vgl. Schwanitz 1999, 396; vgl. auch Steinig 2016, 72), aber auch erhebliche rhetorische Fähigkeiten erfordert (vgl. Schwanitz 1999, 396; vgl. auch Steinig 2016, 70). Auch hier wird einerseits der (nach außen hin) exklusive, andererseits der (nach innen) integrative Charakter herausgestellt, tritt – bezogen auf die Beziehungen der Dazu-Gehörenden – der kooperative gegenüber dem kompetitiven Aspekt in den Vordergrund. Sein pragmatisches Bildungsverständnis in Verbindung mit der Anlage seines Buches trug Schwanitz den Vorwurf ein, lediglich „als Bildung getarntes Wissen“ zu verbreiten,⁷ während für Schwanitz selbst Bildungskonversation trotz ihres auch strategischen Charakters keineswegs „als pure Heuchelei“ missachtet (Schwanitz 1999, 401), also nicht zu ‚wahrer‘, innerer Bildung in einen Gegensatz gesetzt werden sollte.

6 Eine ähnliche Position vertritt im Kontext der aktuellen Debatten um die Rolle einer „Bildungssprache“ auch Wolfgang Steinig: „Wenn man das Wort und den Begriff Bildung von seinem neuhumanistischen Ursprung abstrahieren und genereller fassen möchte, dann wird man auf den sprachlichen Umgang mit kulturellem Wissen rekurren müssen, das zu allen Zeiten und in allen Gesellschaften bedeutsam und mit bestimmten Verfahren und Modalitäten des Repräsentierens, Bewahrens und Tradierens verbunden ist“ (Steinig 2016, 72). Weniger pragmatisch habe das deutsche Bürgertum sich seit der Aufklärung an einem neuhumanistischen Bildungsbegriff orientiert, der in Verbindung mit einem weithin alltagsfernen Studium der antiken Sprachen eine durch ‚Innerlichkeit‘, ‚Empfindsamkeit‘ und ‚gutes Benehmen‘ gekennzeichnete ‚Haltung‘ der Welt gegenüber als Fundament der Charakterbildung in den Mittelpunkt stellte (Steinig 2016, 72, 74). Nach Schwanitz versagte dieses deutsche „Zivilisationskonzept“ in der NS-Zeit und wurde aus diesem Grund verstärkt seit 1968 abgelehnt (Schwanitz 1999, 394).

7 In ähnlicher Weise wird in der Reflexion kunstbezogener Kommunikation im Kontext von Kunst und Kunstkritik mitunter „Gerede“ oder „Geschwätz“ von seriösen Diskursformen abgegrenzt (vgl. Hausendorf 2007a, 36). Vgl. hierzu auch Bourdieu (1979/2013, 284), der den sozial erfolgreichen *Stil* alltäglicher bürgerlicher Konversation zu den inhaltlichen „Trivialitäten über Kunst, Literatur oder Film“ in Kontrast setzt.

Foyergespräche im Theater gehören zu denjenigen sozialen Situationen, in denen traditionell mit bildungssprachlicher Konversation zu rechnen ist (vgl. Steinig 2016, 69). Daneben sind heute, nicht nur unter Jugendlichen, dort auch andere Formen der „Unterhaltungskultur“ (Neuland 2001a, 4) zu erwarten, die gemeinsprachlich etwa als *Small Talk* charakterisiert werden. Was ist für derartige Interaktionstypen charakteristisch, und welche gesellschaftliche Relevanz kommt ihnen zu? – Im Folgenden betrachte ich zunächst, im Sinne einer noch vortheoretischen Annäherung, einen längeren charakteristischen Gesprächsausschnitt, der augenscheinlich als *Small Talk* bzw. Konversation kategorisiert werden kann, und versuche, dessen Auffälligkeiten phänomenorientiert zu beschreiben (Abschnitt 5.2). Im Anschluss frage ich (in Abschnitt 5.3) nach tradierten wissenschaftlichen Begriffen und Theorien, die (hoffentlich) zu einem tieferen Verständnis von Konversation und *Small Talk* beitragen können:

- das Konzept ‚Phatic communion‘ (Malinowski 1923);
- der Begriff des ‚kommunikativen Kontakts‘ bzw. des ‚kommunikativen Kanals‘ in Jakobsons (1960) Modell der Sprachfunktionen;
- ein erweitertes Verständnis von *Small Talk* als die Kooperation tragende Beziehungsgestaltung (v.a. Höflichkeit) an den Gesprächsrändern und im laufenden Kommunikationsprozess (Laver 1975; Coupland 2000/2014a);
- das benachbarte, aber systematisch etwas anders gelagerte Konzept ‚homiläischer Diskurs‘ in der Tradition der Funktionalen Pragmatik (Ehlich & Rehbein 1980; Rehbein 2012).

Danach erörtere ich im Blick auf Konversation kurz die Problematik von sprachabhängiger Inklusion/Exklusion als zwei Seiten einer Medaille; in diesem Zusammenhang werden das Konzept des ‚Gehobenen Stils‘ sowie der aktuelle sprachdidaktische Diskurs über eine ‚Bildungssprache‘ aufgegriffen (Abschnitt 5.4). Vor diesem Hintergrund gehe ich am Beispiel von zwei längeren Gesprächsausschnitten der Frage nach, welche gesprächsrhetorischen *Skills* – in Verbindung mit Bildungswissen – benötigt werden, um an bildungssprachlicher Konversation, z.B. im Theaterfoyer, sozial erfolgreich mitzuwirken (Abschnitt 5.5). Dabei stützt sich das Kapitel auf die hier im Detail untersuchten Daten und greift zur Verallgemeinerung darüber hinaus Ergebnisse der Kapitel 4, 7 und 8 auf. Zum Schluss frage ich – mit einem kurzen geschichtlichen Exkurs – danach, welche gesellschaftliche Relevanz Konversation und *Small Talk* für die Konstitution eines (Kunst-) Publikums zukam und zukommt (Abschnitt 5.6); während die Konzepte in Abschnitt 3 eher auf einer sozialanthropologischen, universellen Ebene angesiedelt

sind – freilich kulturelle und einzelsprachliche Variation ebenso erfassen können –, wird hier eine historisch spezifische Entwicklung in den Blick genommen, die für die Situation der Pausengespräche einschlägig ist.

5.2 Eine alltägliche Szene

Betrachten wir dazu eine kleine Szene aus dem Datenmaterial des Projekts (vgl. Kapitel 2.1.4.3, i.d.B.): Wir befinden uns in einem Theater in einer deutschen Großstadt. An diesem Abend wird das Stück „Der Kaufmann von Venedig“ von William Shakespeare gegeben. Die Spieldauer beträgt ca. drei Stunden. In dem Moment, in dem unsere Beobachtung einsetzt, hat gerade eine *Pause* zwischen der ersten und der zweiten Hälfte der Vorstellung begonnen. Wir begleiten eine Gruppe von drei Theaterbesucher(inne)n, die sich im Rahmen unseres Forschungsprojekts bereit erklärt haben, ihr Pausengespräch selbst aufzuzeichnen: Zu dieser Gruppe gehört zum einen ein Ehepaar, Agnes und Fabian, beide Anfang/Mitte 40, sowie deren Nachbarin Jasmin, Anfang 30. Agnes arbeitet als Dozentin, Jasmin ist Lehrerin von Beruf und Fabian arbeitet als Jurist. Das Ehepaar besucht nach eigenen Angaben recht häufig Theatervorstellungen, nämlich etwa zehnmal im Jahr, im Unterschied zu Jasmin, die nur etwa zweimal im Jahr ins Theater geht.

Sehen wir uns näher an, was Fabian, Agnes und Jasmin in dieser Situation miteinander zu besprechen haben:

Ausschnitt 1: „geSPRÄCHSpartner– HALlo?“⁸

```

001 Fabian: ah.
002         (0.55)
003 Agnes:  ähm.
004         (0.56)
005 Fabian: jetzt GEHT_S-
006 Agnes:  geSPRÄCHSpartner-
007         HALlo?
008 Fabian: ((Lachansatz))
009 Agnes:  ((lacht))
010 Fabian: gehen wa RAUS?
011 Agnes:  °h

```

⁸ Köln_14-06-15_Kaufmann_Gr.1.

012 Fabian: oder wollt ihr was [TRIN]ken.
 013 Agnes: [mh?]
 014 (1.55)
 015 Jasmin: wie lange IS pause.
 016 fünfzehn miNUten?
 017 (0.68)
 018 Fabian: WEISS gar nich-
 019 (0.61)
 020 Fabian: ich MUSS auf jeden fall mal raus.
 021 ((Imitation von englischem 'r' in 'raus'))
 022 (0.58)
 023 Agnes: oKEE.
 024 DANN: gehen wir raus.
 025 (7.79)
 026 Fabian: aber is LUSTig-
 027 WENN man die äh.
 028 (0.22)
 029 Fabian: also mir macht das zunehmend SPASS-
 030 (0.53)
 031 Fabian: die SCHAUspieler ähm-
 032 (0.33)
 033 Agnes: WIE[derzusehen.=ne? ((lacht))]
 034 Fabian: [scho_ma geSEHEN zu haben.=WEISSte?]
 035 Jasmin: ja_JA-
 036 [ich AUCH.]
 037 Fabian: [dadurch dass w]ir jetzt in dem JAHR-
 038 schon so vier fünf mal DA waren-
 039 (0.46)
 040 Jasmin: versch[iedenen] charakTEre.
 041 Fabian: [ähm-]
 042 (0.38)
 043 Fabian: ja:-
 044 aber GLEICHzeitig is es halt auch so-
 045 zum beispiel SIE-
 046 DIE du jetzt eben mit der nici-
 047 ₁[du möchtest jetzt NICHT.]
 048 Jasmin: ₁[barbara BUTler.]
 049 ₂[hab ich JA:-]
 050 Fabian: ₂[(lacht))]

051 Jasmin: find die STIMme is halt sehr männ[lich.]
 052 Fabian: [ja-]
 053 un vor allem diese
 LOCKenpra[cht.]
 054 Jasmin: [ja ge][NAU.]
 055 Fabian: [die FIND ich]
 056 Agnes: [JA_ja.]
 057 Jasmin: ja das MUSS wohl [so sein.]
 058 Fabian: [die !RO!]te LOCKenpracht.
 059 Jasmin: j[a-]
 060 Fabian: [A]ber ähm-
 061 !DIE! zum BEIspiel-
 062 die ham wer geSEHen beim-
 063 beim theAterfestival-
 064 (0.3)
 065 Fabian: da hat die so ne INprovisierte-
 066 VÖLlig überdrehte-
 067 ähm-
 068 (.) pippi LANGstrumpf gespielt.
 069 Agnes: achSO.
 070 ja-
 071 h°
 072 Fabian: un hat aber GANZ viel von dem-
 073 was sie jetzt HIER in ihre rolle geworfen
 hat-
 074 <<lachend> auch bei der (.) pippi
 LANGstrumpf gehabt>.
 075 Agnes: ((lacht))
 076 Fabian: un des is so WITzig.
 077 des dann WIEderzusehen.
 078 Jasmin: musst du wieder an deine staTISTenrollen
 denken?
 079 ((Lachansatz))
 080 Fabian: ja geNAU.
 081 Agnes: h° JA_ja.
 082 Fabian: ((lacht))
 083 (0.21)
 084 Jasmin: SPIEL doch mal n !KAS!ten.
 085 ((lacht))

086 Agnes: WARS_du-
 087 <<kichernd>gold>-
 088 BLEI[oder.]
 089 Jasmin: [°h] (.) hm?
 090 (0.2)
 091 Jasmin: LASS dich doch ma:l-
 092 SILber-
 093 ANmalen-
 094 un dann SPIELste [den ka-]
 095 Fabian: [rufst den] ronny ma AN?
 096 ((soll Agnes' und Fabians Sohn von einem
 Turnier nach Hause bringen))
 097 (0.48)
 098 Agnes: ähm-
 099 (3.16)
 100 Agnes: ach.
 101 er würde schon da ANrufen
 [wenn was is.]=[Oder?]
 102 Fabian: [wer WEISS][des-]
 103 (0.23)
 104 Fabian: des (.) is doch unterHALTsam.=ne?
 105 (0.21)
 106 Fabian: ALso-
 107 Jasmin: JA_a-
 108 (0.4)
 109 Jasmin: ich FIND auch so-
 110 dieses LAUFsch-
 111 LAUFsteggefühl-
 112 irgendwie ganz LUSTi[g.]
 113 Fabian: [ja.]
 114 Jasmin: also DAdurch-
 115 dass die bühne so ex!TREM! BREIT is.=ne?
 116 (1.25)
 117 Jasmin: UND äh-
 118 (0.54)
 119 Jasmin: SPANnend is auch immer-
 120 wenn (.) rechts auf der BÜHne irgendwas-
 121 (0.21)
 122 Jasmin: GANZ turbulentes passiert-

123 un wemma na LINKS guckt-
 124 dann passiert da IMmer irgendwie was so
 [was so-]
 125 Fabian: [stimmt-]
 126 ja.
 127 (0.36)
 128 Jasmin: verSCHWINDen sol[l.]
 129 Fabian: [ja.]
 130 (1.49)
 131 Jasmin: henry is aber (.) bei SOWas immer der held-
 132 ((Sohn von Agnes und Fabian))
 133 der guckt immer DAhin wo-
 134 also ALle gucken nach da-
 135 henry wählt die [andere RICH]tu₁[ng?]
 136 Agnes: [((lacht))]
 137 Fabian: ₁[ja] aber
 es LÄDT ja [hier auch daz]u ei₂[n.]
 138 Agnes: [°hh]
 139 Jasmin: ₂[ja] na KLAR.
 140 [+++ ++.]
 141 Fabian: [un du hast to]TAL bock-
 142 irgendwie den andern ZUzugucken-
 143 wie sie da [RUM][tanzen ode]r sowas-
 144 Agnes: [ja.]
 145 Jasmin: [ja_JA:-]
 146 Fabian: un so was MACHen.
 147 [+++ +++-]
 148 Jasmin: [diese] beiden MURat verschnitte.=ne?
 149 ((lacht))
 150 Fabian: aber sacht ma wie lang GEHT das denn-
 151 wenn jetzt erst PAU[se is.]
 152 Jasmin: [das HAB] ich mich auch
 gefragt.

Dieser Gesprächsausschnitt, weist – so möchte ich vorthoretisch annehmen – Züge von Small Talk und Konversation auf.⁹ Was sich zunächst einmal *beobachten* lässt, ist eine gewisse Ungezwungenheit, Leichtigkeit und Heiterkeit, die sich an verschiedenen Phänomenen im Gespräch festmachen lässt:

Zu Beginn des Gesprächsausschnitts stellen Fabian und Agnes zunächst interaktiv das Funktionieren der Aufnahmetechnik sicher („jetz GEHT_S-“, Z. 005). Neben der sachlichen Relevanz in der Situation stellt dies, wie bereits in Kapitel 4 gezeigt wurde, eine gerne genutzte Ressource für den Einstieg in die – mit technischer Hilfe beobachteten – Pausengespräche dar. Unabhängig von der Beobachtungssituation handelt es sich um einen Spezialfall der allgemeinen ‚lokalen Sensitivität der Interaktion‘ (Bergmann 1990), insofern allen zugängliche materielle Umstände als Ressource für die Herstellung bzw. Aufrechterhaltung einer Interaktion herangezogen werden.

Im Anschluss zieht Agnes den Kontext der *Gesprächsaufnahme* bzw. *Beobachtungssituation* heran, um die Situation – spielerisch! – als eine Art ‚wissenschaftliche‘ Selbst-Beobachtung zu inszenieren: Sie adressiert Fabian technisch-terminologisch als „*Gesprächspartner*“ (Z. 006) und begrüßt ihn als solchen erneut („HALlo“, Z. 007), obwohl sie während des gemeinsamen Theaterbesuchs bereits miteinander in Kontakt stehen. Auch derartige Bezugnahmen auf die Aufnahmesituation, bei denen die Beteiligten spielerisch die Perspektive der wissenschaftlichen Analysierenden einnehmen, wurden in Kapitel 4 bereits beschrieben. Neben der sozialen Kontaktfunktion und der ästhetischen Unterhaltungsqualität dürfte in Fällen wie dem hier betrachteten auch die komplementär zur institutionellen Praxis (Forschungsprojekt) relevante ‚homiläische‘ Erfungsverarbeitung zum Tragen kommen (wir kommen in Abschnitt 5.3 darauf zurück).

Agnes' ästhetisches Verfahren sorgt erkennbar für Heiterkeit, wird jedoch sequenziell nicht fortgeführt: Vielmehr setzt Fabian, einen anderen Aspekt der räumlichen und zeitlichen Situation aufgreifend, den Kontext der *Pause* relevant, indem er eine (ganz und gar übliche) Klärung der Frage initiiert, wo sich die Gruppe während der Pause aufhalten und was sie in diesem Rahmen praktisch tun wird („gehen wa RAUS? oder wollt ihr was TRINKen.“, Z. 012).

Sequenzen wie die folgenden, die sich auf die Gestaltung der Pause als Pause – auch in körperlich-praktischer und räumlicher Hinsicht¹⁰ – beziehen, durchziehen Interaktionen während der Pause: Die Beteiligten haben, an den Rändern der

⁹ Für eine knappe Zusammenfassung wesentlicher Eckpunkte vgl. Habscheid i.Dr., Abschnitt 3.

¹⁰ Vgl. zeichentheoretisch-grundlegend Bühler 1934/1982, 154 ff.; zu einer ähnlichen Situation in der Peer Group-Kommunikation Jugendlicher vgl. Deppermann & Schmidt 2001, 29.

Pause und immer wieder in deren Verlauf, miteinander zu klären, wie sie die verfügbare ‚freie‘ Zeit einteilen und erholsam miteinander verbringen wollen, wohin sie sich bewegen und wo sie sich aufhalten werden, ob und wie für das „leibliche Wohl“ gesorgt werden soll usw. Die Einbettung der Interaktion in praktische Aktivitäten im Raum (Miteinander-Gehen; Zusammen-Stehen; sich in eine Schlange Einreihen; Essen und Trinken etc.) und der von außen gesetzte (enge) zeitliche Rahmen mögen von manchen als zu überwindendes Hindernis für eine fokussierte Interaktion (vgl. Goffman 1963, 24¹¹), etwa ein konzentriertes Kunst-Gespräch oder eine ästhetisch anspruchsvolle Scherz-Kommunikation, empfunden und behandelt werden; andererseits eröffnen sie aber auch, wie hier, die Möglichkeit, von Zugzwängen entlastet die sequenzielle Organisation und die thematische Entwicklung der Interaktion in einer aus der – empraktischen – Situation heraus *motivierten* Weise auflockernd zu durchbrechen.

Ohnehin scheinen im Small Talk die Erwartungen einer fokussierten Interaktion nur eingeschränkt zu gelten, wie sich im vorliegenden Gesprächsausschnitt an verschiedenen Stellen zeigt: Abrupt treffen Passagen der – hier theaterbezogenen – „Kunstkommunikation“ (Filk & Simon 2010: vgl. ausführlich Kapitel 6, i.d.B.) auf Interaktionstypen, die sich alltagsnah als „Unterhaltung“ und „Spaß“ (Deppermann & Schmidt 2001) charakterisieren lassen. Derartige Praktiken erinnern in gewisser Hinsicht an die Peer Group-Kommunikation Jugendlicher (vgl. Deppermann & Schmidt 2001), unterscheiden sich von dieser aber dadurch, dass im (bildungssprachlichen) Pausengespräch Höflichkeit und Kooperation vorherrschen, während die sozialen Beziehungen in der Jugendkommunikation oft, gerade im Gegenteil, auf eine massive Belastungsprobe gestellt werden (vgl. Deppermann & Schmidt 2001, 30). – Im vorliegenden Beispiel initiiert Fabian relativ zu Beginn des Ausschnitts eine Art von Publikums- oder Kunstgespräch über das zuvor Gesehene: Er erörtert sachlich und bezogen auf den institutionellen Kontext des Theaters die Darbietung einer Schauspielerin (Z. 026–077). Vielleicht angeregt durch die lockere Rahmung – Fabian verweist zu Beginn und am Ende des Segments auf das Vergnügen, das ihm die Performance bereitet („*also mir macht das zunehmend SPASS-*“, Z. 029; „*un des is so WITzig. des dann WIEderzusehen.*“, Z. 076 f.) –, greift Jasmin diesen Gesprächsfaden der Kunstkommunikation *nicht* auf, sondern initiiert – wie der weitere Gesprächsverlauf zeigt – einen relativ abrupten Kontextwechsel:

¹¹ Den „Übergang von nicht-fokussierter in fokussierte Interaktion“ behandelt mit diesem Theoriebezug Ruoss 2014, am Beispiel eines Empfangs.

076 Fabian: un des is so WITzig.
 077 des dann WIEderzusehen.
 078 Jasmin: musst du wieder an deine staTISTenrollen
 denken?
 079 ((Lachansatz))
 080 Fabian: ja geNAU.
 081 Agnes: h° JA_ja.
 082 Fabian: ((lacht))
 083 (0.21)
 084 Jasmin: SPIEL doch mal n !KAS!ten.
 085 ((lacht))
 086 Agnes: WARS_du-
 087 <<kichernd>gold>-
 088 BLEI[oder.]
 089 Jasmin: [°h] (.) hm?
 090 (0.2)
 091 Jasmin: LASS dich doch ma:l-
 092 SILber-
 093 ANmalen-
 094 un dann SPIELste [den ka-]
 095 Fabian: [rufst den] ronny ma AN?

Im Kontrast zu der ernsthaften Kunstkommunikation, die Fabian vorher initiiert hatte, haben wir es bei Jasmins Äußerungen mit einer Aktivität ganz anderer Art zu tun: Sie bringt eine amüsante Anekdote über Fabian in Erinnerung, die allen bekannt ist, zum ‚kommunikativen Gedächtnis‘ der Gruppe gehört.¹² Obwohl alle diese Anekdote bereits kennen, wird sie erneut – durch die Form, in der Jasmin sie inszeniert¹³ – zum Anlass von Vergnügen: Sie macht daraus ein kleines Theaterstück, indem sie die Episode als eine absurde kleine Szene aufführt, in der ein(e) fiktive(r) Regisseur(in) den Statisten Fabian in der Form direkter Rede dazu auffordert, einen leblosen Kasten zu „spielen“.

Das fiktive Beispiel ‚einen goldenen Kasten spielen‘ ist der Inszenierung entnommen, in der die drei Kästchen, aus denen die Bewerber um Portias Hand wählen müssen, von Schauspielerinnen verkörpert werden (vgl. Kapitel 2.1.4.3, i.d.B.); dies lässt den Themenwechsel nicht ganz so abrupt erscheinen. Wie in

¹² Vgl. im Blick auf Familien Keppler 1995, Kapitel III.

¹³ Vgl. zu derartigen Praktiken im Einzelnen Kapitel 6, i.d.B.

Kapitel 8 an anderen Beispielen herausgearbeitet wird, kommen solche Rekonstruktionen von Elementen des Theaterspiels nicht nur im Kontext von Aufgaben der Kunstkommunikation (Bewerten, Deuten usw.) zum Tragen, sondern stellen auch eine wichtige Ressource der Gemeinschaftsstiftung, Unterhaltung und Aufrechterhaltung der Interaktion dar. So kann man Agnes' scherzhafte Aktivität auch als eine harmlose Art von Neckerei verstehen, die Fabians nicht gerade spektakuläre Theatererfahrungen bloßstellt. Wie man am Kichern der Beteiligten erkennt, wird das Mini-Theaterstück, das Agnes aufführt, als durchaus amüsant erlebt. Der Wechsel von der Kunstkommunikation zur geselligen Scherz-Kommunikation wird von allen Beteiligten problemlos mitvollzogen, entspricht also offensichtlich dem ungezwungenen Charakter der Situation, wie sie von den Beteiligten interpretiert wird. Die gesellige Scherz-Kommunikation wird ihrerseits durch den „Betroffenen“, Fabian, abrupt beendet, der das parallel zu leistende telefonische Management einer Familienangelegenheit – der Sohn muss durch einen Bekannten oder Freund von einem Turnier abgeholt werden – an dieser Stelle ins Spiel bringt.

In ganz ähnlicher Weise initiiert Jasmin später noch einmal einen Wechsel auf der Handlungsebene. Sie spricht zunächst *selbst* im Sinne von Kunstkommunikation über die Nutzung des Bühnenraumes im Rahmen der Vorstellung (auch hier eingeleitet durch einen Bezug auf das eigene Vergnügen):

- 109 Jasmin: ich FIND auch so-
 110 dieses LAUFsch-
 111 LAUFsteggefühl-
 112 irgendwie ganz LUSTi[g.]
 113 Fabian: [ja.]
 114 Jasmin: also DAdurch-
 115 dass die bühne so ex!TREM! BREIT is.=ne?
 116 (1.25)
 117 Jasmin: UND äh-
 118 (0.54)
 119 Jasmin: SPANnend is auch immer-
 120 wenn (.) rechts auf der BÜHne irgendwas-
 121 (0.21)
 122 Jasmin: GANZ turbulentes passiert-
 123 un wemma na LINKS guckt-
 124 dann passiert da IMmer irgendwie was so
 [was so-]
 125 Fabian: [stimmt-]

126 ja.
 127 (0.36)
 128 Jasmin: verSCHWINDen sol[l.]
 129 Fabian: [ja.]
 130 (1.49)

Es kommt – wiederholt – zu einer Situation, in der niemand anderes das Rederecht übernimmt, offensichtlich hat auch Jasmin keine Idee, wie sie von diesem Thema aus das Rederecht an einen Gesprächspartner weitergeben könnte – so entsteht zum dritten Mal eine längere Pause (Z. 116; Z. 118; Z. 130), die Jasmin zuzurechnen ist. Zur „Lösung“ dieses Problems wechselt Jasmin, thematisch kohärent, auf die Ebene der geselligen Kommunikation, indem sie einen Scherz macht über Henry, den Sohn von Agnes und Fabian. Sie leitet dies mit einer harmlos-ironischen Bewertung ein („*henry is aber (.) bei SOWas immer der held-*“, Z. 131), bevor sie den skurrilen Sachverhalt selbst präsentiert („*der guckt immer DAhin wo- also ALle gucken nach da- henry wählt die andere RIChtung?*“, Z. 133 ff.). Agnes zeigt sich darüber amüsiert und lacht, während Fabian das Gespräch wieder auf die ernsthafte Erörterung der aktuellen Vorstellung (mit der Henry nichts zu tun hat) zurückführt:

131 Jasmin: henry is aber (.) bei SOWas immer der held-
 132 ((Sohn von Agnes und Fabian))
 133 der guckt immer DAhin wo-
 134 also ALle gucken nach da-
 135 henry wählt die [andere RIC]tu₁[ng?]
 136 Agnes: [((lacht))]
 137 Fabian: ₁[ja] aber
 es LÄDT ja [hier auch daz]u ei₂[n.]
 138 Agnes: [°hh]
 139 Jasmin: ₂[ja] na KLAR.

Derartige Phänomene – lokale Sensitivität, empraktische Entlastung von Zugzwängen, parallele Nutzung technischer Medien, die Gestaltung der Pause als Pause, spielerische Umdeutungen, abrupte Kontext- und Themenwechsel, Betonung des vergnüglichen Charakters, Scherzkommunikation, theatrale Inszenierungen – verweisen auf den (vergleichsweise) ungezwungenen, leichten und (partiell) heiteren Charakter der hier betrachteten Sozialformen, die sich in dieser Hinsicht von strengeren Kontexten, etwa einem öffentlichen Theatergespräch, – teils grundsätzlich, teils zumindest tendenziell – unterscheiden.

5.3 Small Talk und Konversation: Theoriehintergründe und Begriffsklärungen

Im Folgenden frage ich nun nach *theoretischen* Konzepten, die auf ein tieferes Verständnis von Konversation und Small Talk zielen. In diesem Zusammenhang mag einem zunächst der Begriff ‚Phatic communion‘ (dt. ‚Phatische Kommunikation‘, auch ‚Phatische Kommunion‘) in den Sinn kommen, der in der neueren Literatur oft auch explizit mit Small Talk in Verbindung gebracht wird (vgl. z.B. Senft 2009, 228; Coupland 2000/2014a, 2 f.). Dieser Begriff geht ursprünglich auf einen Beitrag zur Linguistischen Anthropologie von Bronislaw Malinowski zurück, er erschien unter dem Titel „The Problem of Meaning in Primitive Languages“¹⁴ erstmals 1923 als Supplement zu dem Band „The Meaning of Meaning“ von Ogden und Richards und wurde in der Linguistik vielfach rezipiert (vgl. dazu Senft 2009).

Im Mittelpunkt von Malinowskis Betrachtung stehen sprachliche Praktiken, die augenscheinlich zweckfrei und unter dem Aspekt der Bedeutung irrelevant sind wie z.B. formelhafte Grüße, Fragen nach dem gesundheitlichen Befinden, belangloser Schwatz (engl. *gossip*), Bemerkungen über das Offensichtliche (wie das aktuelle Wetter), über Vorlieben und Abneigungen (mit der Möglichkeit schneller Einigung, vgl. auch Schneider 1988, 26) und für den Hörer sachlich irrelevante Ereignisse im Leben des Sprechers (Malinowski 1923, 313 f.; vgl. dazu Senft 2009, 226 f.). Malinowski beschreibt einen derartigen sprachlichen Austausch, der formal einen völlig belanglosen Eindruck macht, im Blick auf seine soziale Relevanz als durchaus fundamental – als ein Mittel, gleichsam ‚das Eis zu brechen‘, als bedrohlich empfundenes Schweigen zu überwinden und eine elementare soziale Verbundenheit zu begründen:

To the primitive mind [...] taciturnity means not only unfriendliness but directly a bad character. [...]. The breaking of silence, the communion of words is the first act to establish links of fellowship, which is consummated only by the breaking of bread and the communion of food. The modern English expression, ‘Nice day to-day’ or the Melanesian phrase, ‘Whence comest thou?’ are needed to get over the strange and unpleasant tension which men feel when facing each other in silence. (Malinowski 1923, 314)

Malinowski nennt diese sprachlich-kommunikative Praxis *Phatic communion*, zu gr. griechisch *phátis* = Rede (Bußmann 2002, 509), es geht ihm also um eine vergemeinschaftende Praxis, eine Kommunion, die nicht durch das Teilen von Brot, sondern gleichsam durch das Teilen von Sprache hergestellt wird.

14 Termini wie *primitive languages*, *primitive mind* etc. sind aus heutiger Sicht überholt.

Denken wir noch einmal an das Eingangsbeispiel, so tritt jetzt deutlicher hervor, wie das, was die Beteiligten da miteinander tun, sich nicht nur auf eine bestimmte Sachaufgabe – etwa Kunstkommunikation – richtet, sondern auch darauf, alle Beteiligten in eine gesellige soziale Aktivität einzubinden. Technischer ausgedrückt, geht es darum, einen tragfähigen sozialen Kontakt untereinander zu etablieren und für die Dauer der Interaktion aufrecht zu erhalten. Zwar begegnen sich im Rahmen von Pausengesprächen oftmals keine Fremden,¹⁵ vielmehr können die Beteiligten nicht selten auf eine längere soziale Beziehung (als Paare, Familienangehörige, Freunde, Kolleginnen, Bekannte usw.) zurückblicken; gleichwohl müssen die Interaktionssituationen immer wieder neu hergestellt werden, zudem an einem öffentlichen Ort und im potenziell anspruchsvollen Kontext einer Kunstinstitution, in der mit der Kunst auch die sozialen Identitäten und das Ansehen der Beteiligten zur Verhandlung stehen (vgl. Müller & Kluwe 2012a, 5; Kapitel 7, i.d.B.).

Unter dem Begriff des kommunikativen Kontakts bzw. des kommunikativen Kanals – ich folge hier der Darstellung von Gunter Senft (2009) – nahm Roman Jakobson (1960) in seinem Modell der Sprachfunktionen Malinowskis Konzept auf.¹⁶ Das durch Jakobson erweiterte Verständnis phatischer Kommunikation fasst Senft wie folgt zusammen (Senft 2009, 227):

[T]he terms ‘phatic communion (and ‘phatic communication’) are generally used to refer to utterances that are said to have exclusively social, bonding functions like establishing and maintaining a friendly and harmonious atmosphere in interpersonal relations, especially during the opening and closing stages of social – verbal – encounters. These utterances are understood as a means for keeping the communication channel open. It is generally claimed that phatic communion is characterized by not conveying meaning, by not importing information; thus, phatic utterances are described as procedures without prepositional [sic] contents. Greeting formulae, comments on the weather, passing enquiries about someone’s health, and other small talk topics have been characterized as prototypical examples for phatic communion ever since Malinowski’s coining of the term. (Senft 2009, 228)

Über die bloße Etablierung eines kommunikativen Kontakts hinaus kamen in der Weiterentwicklung des Konzepts u.a. durch John Laver (1975 u.ö., vgl. auch Senft

15 Dem Publikum einer öffentlichen Vortragsveranstaltung im Rahmen von „Forum Siegen“ verdanke ich Anregungen in dieser Hinsicht.

16 Kritisch hierzu Coseriu (1981, 63), der diese Sprachfunktion für begrifflich nicht notwendig hält, da sie „nichts anderes als die minimale Form der Auslösungs- oder Appellfunktion“ sei. Spezifische Aufgaben der sprachlichen Sicherstellung des Kontakts bestünden allerdings im Fall der technisch vermittelten Kommunikation, etwa am Telefon (Coseriu 1981, 57, 63). – Den Hinweis auf Coseriu verdanke ich Clemens Knobloch.

2009, 230 f.; Coupland 2000/2014a, 5 f.; Schneider 2008, 104) differenzierte Aspekte des „Beziehungsmanagements“ (vgl. systematisierend Holly 2001a) ins Blickfeld, insbesondere Höflichkeitsrituale unter Bezug auf Brown & Levinson (1978) (vgl. Senft 2009, 230 f.). Hierbei kommen auch kulturelle Regularitäten für die Themenwahl, -abfolge und -formulierung zum Tragen, wie sie Schneider (u.a. 1988) u.a. auf der Basis der *Dialogue production task*-Methode rekonstruiert. Phatische Kommunion stellt nicht nur die sozialen Voraussetzungen für die aktuelle Begegnung her, sondern ermöglicht auch eine Fortführung der Beziehung in künftigen Interaktionen.

Das erweiterte Verständnis von phatischer Kommunikation (vgl. Schneider 2008, 102 f.) als beziehungsorientierter Kommunikation fließt in die Bestimmung von ‚Small Talk‘ als ‚Relational Talk‘ (Candlin 2000/2014, p. xx) ein, wie sie von Justine Coupland (2000/2014a) vertreten wird: Die Relevanz derartiger Praktiken ist nicht auf die Ränder einer Interaktion – also deren Anfang und Ende – beschränkt, sondern betrifft das Management von Beziehungen während des *gesamten* Interaktionsverlaufs (Coupland 2000/2014a, 5). Diese Sicht ermöglicht eine weitere Ausweitung der Perspektive: Hatte Malinowski phatische Kommunion in einen Gegensatz zu zweckgebundenen, inhaltlich gehaltvollen Interaktionstypen gesetzt, betonen Justine Coupland und andere programmatisch, dass nicht zuletzt auch der Sprachgebrauch in geschäftlichen und anderen institutionellen Kontexten auf die grundlegenden Praktiken des Beziehungsmanagements und deren atmosphärische Wirkungen notwendig angewiesen ist (Coupland 2000/2014a, 4; Holmes 2000/2014, 49). Kommunikationsethisch betrachtet, kann Small Talk im Geschäftsleben einen rein instrumentellen, mitunter strategisch-politischen Charakter annehmen und als nur oberflächlich, wenn nicht gar als heuchlerisch empfunden werden (Coupland 2000/2014a, 7). In der ästhetischen Dimension sind konventionelle, nicht ambitionierte Formen zu unterscheiden von kreativen, individuellen, manchmal selbstreflexiven Gestaltungen (Coupland 2000/2014a, 15), wie wir sie in unserem Eingangsbeispiel gesehen haben. Im Blick auf das Verhältnis von Small Talk zu institutioneller Kommunikation wird vorgeschlagen, modellhaft ein *Kontinuum* anzunehmen (vgl. Coupland 2000/2014b, 29, unter Bezug auf Holmes 2000/2014), auf dem verschiedene Interaktionstypen angesiedelt sind (vgl. auch Schneider 2008, 102 f.): Small Talk kann im Mittelpunkt der Interaktion stehen (etwa in Form formelhaft-phatischer oder komplexer geselliger Kommunikation); er kann sich als der Kooperation förderliche Bearbeitung des Beziehungsaspekts mit institutioneller Kommunikation mehr oder weniger gleichberechtigt „mischen“, oder er kann nur am Rande und über weite Strecken implizit *mit* bearbeitet werden, während die sachbezogene,

institutionelle Kommunikation im Vordergrund steht. (Letzteres ist für Pausengespräche, soweit ich sehe, eher nicht typisch, widerspricht es doch dem Charakter der Pause als Pause.)

Bevor ich zu einer kurzen Zusammenfassung des theoretisch-begrifflichen Überblicks komme, möchte ich noch kurz auf ein Konzept eingehen, das den bisherigen verwandt ist, den Gegenstandsbereich allerdings etwas anders abgrenzt und charakterisiert. Die Rede ist von dem Konzept ‚homiläischer Diskurs‘ (zu altgriechisch *homilein* ‚sich unterredend versammeln‘), wie es in der Forschungsrichtung der „Funktionalen Pragmatik“ entwickelt wurde.

In den Blick genommen werden hier Interaktionstypen, etwa am Arbeitsplatz, die sich außerhalb institutioneller Zwecke, formeller und professioneller Rollen vollziehen (vgl. etwa Rehbein 2012, 85), z.B. „Spott, Ironie [...], Anekdoten, Neckerei und Geplänkel, Frotzeleien, ja sogar Streitereien [...]“ (Rehbein 2012, 86). Obwohl homiläische Diskurse zum Vollzug der Institutionen keinen unmittelbaren Beitrag leisten, sind diese im Sinne funktionaler Komplementarität auf sie angewiesen: In homiläischen Diskursen wird spielerisch-kreativ „verhandelt [...], was ‚in der Welt [der Institution] nicht aufgeht““ (Rehbein 2012, 89). So können beispielsweise beim Lästern oder Klatsch über den Vorgesetzten Themen verarbeitet werden, die in der offiziellen organisationalen Kommunikation keinen Ort haben. Homiläische Diskurse ermöglichen so psychische Erholung und Entlastung (Rehbein 2012, 88). Sie sind typischerweise charakterisiert durch „Ausgelassenheit und Heiterkeit“ (Rehbein 2012, 86), „ein kommunikatives Geben und Nehmen, Schlagfertigkeit und Zuhörerpräsenz“ (Rehbein 2012, 86) sowie vordergründig „zweckfreie Gemeinschaftlichkeit“ (Rehbein 2012, 89).

Als typische Situationen, die den reproduktiven Charakter dieser Art von Kommunikation erkennen lassen, werden Pausengespräche am Arbeitsplatz oder in der Schule¹⁷ genannt, die an eigens von der Institution dafür bereit gestellten Orten stattfinden (Pausenhof, Lehrerzimmer usw.); in solchen Situationen, so Rehbein, steckt die zur Verfügung stehende Zeit einen Rahmen, „aber nicht das inhaltliche Maß“ ab (Rehbein 2012., 88). Im Unterschied zu formelhaft phatischer Kommunikation einerseits, einem weiten Begriff von Small Talk als Relational Talk andererseits werden unter dem Begriff ‚homiläischer Diskurs‘ speziell ästhetisch anspruchsvollere, komplexere kommunikative Formen fokussiert, mit denen eine entlastende, hypothetische Umstrukturierung der Realität verbunden ist (Rehbein 2012, 88).

¹⁷ Vgl. auch Könning 2015.

Obwohl, so Rehbein (Rehbein 2012, 88), zwischen Small Talk und homiläischem Diskurs fließende Übergänge bestehen, bleibt „der ‚small talk‘ in der Realität und“ macht „sie soziabler“, während der ‚homiläische Diskurs‘ die Realität durch sprachliches Handeln“ phantasievoll erweitert, vielleicht konterkariert. Fassen wir am Ende des theoretischen Überblicks kurz zusammen, welche Erkenntnisse über Small Talk (und verwandte Interaktionstypen) gewonnen werden konnten:

- (1) Small Talk erscheint auf den ersten Blick zweckfrei und unter dem Aspekt der Bedeutung eher irrelevant: formelhafte Grüße, Fragen nach dem gesundheitlichen Befinden, belangloser Schwatz, Bemerkungen über das Offensichtliche, über Vorlieben und Abneigungen etc.
- (2) Andererseits – und hier wird die ambivalente Bewertung im Alltag bzw. in der Gemeinsprache verständlich (vgl. Abschnitt 5.1) – ist er im Blick auf seine soziale Relevanz denkbar fundamental und ubiquitär.
- (3) Zu Beginn einer Interaktion kommt Small Talk – vor allem in seinen formelhaften Ausprägungen – die Aufgabe zu, Schweigen zu brechen und über das „Teilen“ von Wörtern Gemeinschaft herzustellen. Am Ende einer Interaktion kann durch Small Talk die Möglichkeit künftiger Kontaktaufnahmen sozial sichergestellt werden. Während der gesamten Interaktion kann durch Small Talk – im Sinne von Höflichkeitsritualen – eine freundliche und harmonische Atmosphäre hergestellt werden, die Kooperation ermöglicht bzw. begünstigt.
- (4) Small Talk kann im Mittelpunkt stehen: Dann richtet er sich darauf, alle Beteiligten in eine (gesellige) soziale Aktivität einzubinden. Er kann sich mit institutioneller Kommunikation mehr oder weniger „vermischen“, oder er kann auch nur im Hintergrund mit laufen, während die sachbezogene Kommunikation im Vordergrund steht.
- (5) Dem Small Talk (mit fließenden Übergängen) begrifflich benachbart sind ‚homiläische Diskurse‘: Hierbei handelt es sich typischerweise um ästhetisch anspruchsvolle, komplexere kommunikative Formen, mit denen eine erholende und entlastende, hypothetische Umstrukturierung der Realität verbunden ist: Klatsch, Lästern, Frotzeln, Scherze, Anekdoten etc.
- (6) Small Talk kann durch emotionale Tiefe gekennzeichnet sein oder einen rein instrumentellen, mitunter strategisch-politischen Charakter annehmen und als nur oberflächlich, wenn nicht gar als heuchlerisch empfunden werden.

Ergänzend zu den stärker gesprächsorganisatorischen Merkmalen von Small Talk, wie sie im ersten, empirisch fundierten Durchgang beschrieben wurden (vgl. Abschnitt 5.2), kommen damit vor allem Aspekte der Kontaktherstellung

und Beziehungspflege ins Blickfeld. Darüber hinaus wurden in beiden Durchgängen Gesichtspunkte der Erholung und Entlastung thematisiert, die Small Talk gerade für Pausen-Situationen angemessen erscheinen lassen.

Wenden wir uns nun dem Fall der Konversation zu, die – wie eingangs bereits erwähnt – nicht nur durch „Harmonisierung“, sondern, im Unterschied zum Small Talk, durch ‚Bildungssprachlichkeit‘ und Distinktion gekennzeichnet ist. Vor dem Hintergrund der Beobachtungen in Abschnitt 5.2, die fließende Übergänge zwischen Small Talk und Konversation auf der Grundlage gesprächsorganisatorischer Gemeinsamkeiten erkennen ließen, lässt sich Konversation auch als ein durch ‚Bildungssprachlichkeit‘ gekennzeichneter Spezialfall von Small Talk verstehen.

5.4 Konversation und ‚Bildungssprache‘: Inklusion/Exklusion

Die Theoriebildung, die wir uns bisher angeschaut haben, betonte im Blick auf Small Talk und Konversation die verbindenden, inklusiven Wirkungen – Stichworte waren das Herstellen von Gemeinschaft, eine freundliche und harmonische Atmosphäre, Respekt und Anerkennung, das höfliche Vermeiden von Gesichtsbefürchtungen, Geselligkeit. Wenn es um konkrete gesellschaftliche Verhältnisse geht, gehört zum Gesamtbild allerdings auch, dass Small Talk und, viel mehr noch, Konversation auch einen exklusiven, ausschließenden Charakter haben können. Der Grund hierfür ist, salopp gesagt, dass nur derjenige mitmachen kann, der weiß, wie es geht. Anders gesagt: die Partizipation an einer Praxis der Vergemeinschaftung setzt entsprechende Skills voraus.¹⁸

Das gilt bekanntlich bereits für die Schule: Auch wenn, so Steinig, „schulsprachliches Handeln noch kein bildungssprachliches Handeln ist, sondern ein didaktisches Verfahren, dies einzuüben“ (Steinig 2016, 95, unter Bezug auf Feilke 2013, vgl. auch Redder 2016, 304), kann die Differenz des schulischen Sprachgebrauchs zum Sprachgebrauch im Elternhaus eine erhebliche Barriere für kommunikativ vermittelte Bildungsprozesse darstellen (vgl. Gogolin & Duarte 2016, 483).

18 Dies gilt generell, ist aber im Blick auf den Statusaspekt von Bildung in diesem Fall besonders brisant. – Dies gilt auch für den Kontext der Politik: Wie Partizipation interaktional, etwa durch die multimodale Organisation des Sprecherwechsels, kollaborative Formulierungsarbeit und die sequenzübergreifende Positionierung von Themen und Handlungen hergestellt werden kann, zeigen Mondada (u.a. 2012a, 2013) und Mondada, Svensson & van Schepen (u.a. 2015) im Blick auf die spezifische institutionelle und mediale Situation moderierter öffentlicher Versammlungen mit vielen Beteiligten.

Auch außerhalb der Schule weist ‚bildungssprachliche‘ Kommunikation auch einen exklusiven Charakter auf, weil man, so pointiert Dietrich Schwanitz, deren Regeln „schon kennen muß, um üben zu dürfen“ (Schwanitz 1999, 395). In Wohlfahrtsstaaten, die programmatisch allen Bürgerinnen und Bürgern die umfassende Teilhabe an öffentlichen Institutionen ermöglichen sollen, stellt eine derartige ‚Exklusion‘ ein beträchtliches Legitimationsproblem dar (Burzan et al. 2008, 27). So ist es nicht verwunderlich, wenn sich vor allem die Bildungseinrichtungen mit der Erwartung konfrontiert sehen, den Individuen eine Überwindung dieser Schranke und den Erwerb eines entsprechenden „kulturellen Kapitals“ (Gogolin & Duarte 2016, 483, unter Bezug auf Bourdieu 1992) zu ermöglichen.

Auch wenn die zur Rede stehende „Sprache in der Bildung“ (Überblick: Kilian 2016) und erst recht die „Bildungssprache“ außerhalb der Bildungsinstitutionen im Blick auf unterschiedliche Situationen und Kontexte pragmatisch differenzierter und dynamischer zu erfassen ist, in allgemeiner Form also ein – je nach theoretischer Grundlage unterschiedliches – *linguistisch-didaktisches Konstrukt* darstellt (Steinig 2016, 69; vgl. auch Redder 2016, 304; Gogolin & Duarte 2016, 490), kann ihre Beschreibung diverse relevante Aspekte erfassen, die im Konzept ‚konzeptioneller Schriftlichkeit‘, im Blick auf den Sprachgebrauch im Elternhaus auch als ‚Home literacy‘ (Gogolin & Duarte 2016, 491), zu bündeln sind:

Unabhängig davon, ob man dies nun wie Bernstein (1972) als ‚elaborierter Code‘, wie Cummins (1979) als ‚CALP‘ (cognitive academic language proficiency) oder wie Ortner (2009) nach Habermas (1977) als ‚Bildungssprache‘ bezeichnet, wurden mehr oder weniger zuverlässig anhand empirischer Studien diesem Sprachverhalten bestimmte sprachliche Merkmale zugeschrieben: auf lexikalisch-semantischer Ebene ein umfangreicher, differenzierter und abstrahierender Wortschatz mit einem höheren Anteil an Komposita, Fachbegriffen und niedrigfrequenten Verben, auf syntaktischer Ebene mehr Satzgefüge, unpersönliche Konstruktionen, Kohäsionsmittel und Funktionsverbgefüge und auf diskursiver Ebene eine stärkere Orientierung an Formen der Rede und Textsorten (Vortrag, Bericht, Statement) sowie an schriftsprachlichen Konventionen wie Gliederung, Prägnanz und Kohärenz – also auf allen Ebenen der gesprochenen und geschriebenen Sprache ein höheres Maß an konzeptioneller Schriftlichkeit [...]. (Steinig 2016, 87 f., mit weiteren Literaturangaben)

Bildungssprachliche Kommunikation ist demnach eng verbunden mit spezifischen kognitiven Kompetenzen: Gogolin & Duarte (2016, 483) heben mit Bezug auf Morek & Heller 2012 die „abstrakten, kognitiven Leistungen“ hervor; Wolfgang Steinig (2016, 71) charakterisiert sie unter anderem als „ein problemlösendes und kritisches Denken, mit dem Erkenntnisse in Frage gestellt und begründbare Einschätzungen und Wertungen abgegeben werden können“, einschließlich „Distanz zur eigenen Rolle und Biographie“ (Steinig 2016, 71); Angelika Redder (2016, 304) fokussiert „die Befähigung zur Nutzung wissenschaftlicher

Qualitäten bestimmter sprachlicher Handlungsmittel, also ein spezifisch die gnoselogische Funktion von Sprache betreffendes Sprachwissen“, das sich in Fähigkeiten zur „Verallgemeinerung, Perspektivenwechsel, Negation, Abstraktion, Systematisierung“ (Redder 2016, 304) manifestiert.

Derartige Kompetenzen nützen nicht nur dem Sprecher, sondern „[a]ltruistisch gewendet können“ auch „Zuhörer oder Leser kognitiv angeregt werden, diese gesponnenen Fäden aufzunehmen, um eigenständig zu Erkenntnissen zu kommen“ (Steinig 2016, 71). Auch im Kontext eines tief greifenden Medienwandels, der als Ausdifferenzierung gestaltet werden kann, aber auch mit den bereits angesprochenen Verfallserscheinungen bildungssprachlicher Fähigkeiten assoziiert wird, bleiben vor dem Hintergrund der kognitiven Dimension die an strukturiertes Textwissen gebundenen Fähigkeiten als Bildungsvoraussetzungen wohl unabdingbar relevant (vgl. Steinig 2016, 77 ff.).

In modifizierter Form kommen derartige Überlegungen auch für die Mündlichkeit zum Tragen. So stellt nach Steinig die Fähigkeit zu bildungssprachlicher Konversation („doing gebildet“, Steinig 2016, 75) nach wie vor eine Voraussetzung für die erfolgreiche Teilnahme an exklusiven sozialen Veranstaltungen dar, die sich je nach Einzelsprache und Kultur noch einmal unterscheiden (vgl. Steinig 2016, 75):¹⁹

In bestimmten sozialen Situationen (Vernissage, Party) mit bestimmten Gesprächsteilnehmern (Akademiker und Künstler) und in bestimmten Räumen (Museum, Theater) wird erwartet, in einem gebildeten Duktus zu interagieren. (Steinig 2016, 75)

Umgekehrt bietet die Kommunikation mit teilweise fremden Gesprächspartnern in derartigen öffentlichen Situationen ein Praxisfeld, auf dem entsprechende kommunikative Kompetenzen eingeübt werden können:

Sich in den Kenntnisstand eines Fremden hineinzusetzen und sprachlich damit adäquat umzugehen, ist offenbar eine Fähigkeit, die von Menschen besser beherrscht wird, die es gewohnt sind, öfter mit Fremden zusammenkommen, eine größere kommunikative Reichweite haben und sich in der Öffentlichkeit artikulieren müssen. (Steinig 2016, 70)

Typische derartige Situationen und Themen entsprechen, wie bereits im 19. Jahrhundert, „Lebensformen und Freizeitbeschäftigungen“ des Bürgertums (Linke 1988, 134), zu denken ist nach Steinig etwa

¹⁹ Unter anderem an dieser Stelle kann die oft im Mittelpunkt stehende Frage nach den *spezifischen* Bildungsvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (vgl. Gogolin & Duarte 2016, 478) sinnvoll ansetzen.

an Gespräche unter Touristen auf einer Bildungsreise, die sich über die Fundstücke einer Ausgrabung unterhalten, vielleicht an Gäste auf einer Vernissage, die sich über die ausgestellte Kunst äußern, oder an Smalltalk auf einer Party, in denen es um Theater, Film, Museen, Literatur oder um ‚anspruchsvolle‘ Fernsehsendungen geht, aber eher nicht über Politik, Technik oder Fußball. (Steinig 2016, 69)

Wie für Schwanitz (vgl. Abschnitt 5.1) schließt bildungssprachliches Handeln auch für Steinig eine ausgeprägte Kooperationsbereitschaft gegenüber Insidern ebenso mit ein wie individuelle strategische Fähigkeiten auf konversationeller Ebene (Steinig 2016, 69 f.). In einem gewissen Gegensatz zu der von Linke für das 19. Jahrhundert konstatierten Tendenz zur Harmonisierung gehört jedoch nach Steinig

zum westlichen Bildungsideal, besonders in Deutschland, der scharfsinnige Dialog, das Ringen um Wahrheit in der Debatte, aber auch im Streit [...], also das Ideal einer Streitkultur, wie sie in der griechischen Antike in rhetorisch geschulten Formen entwickelt wurde. (Steinig 2016, 75)

Auch Werner Holly arbeitet als Merkmal eines ‚gehobenen Stils‘ (in der geschriebenen Sprache) unter Bezug auf Bourdieu die Demonstration von „Besser- und Anderswissen“ gegenüber „Alltagstheorien und ewigen Wahrheiten“ sowie „den orthodoxen Ansichten der Mittelschichten“ heraus (Holly 2001, 433), etwa durch den Ausdruck von Liberalität und Toleranz (Holly 2001, 433; 429); als einschlägige Sprechakte werden URTEILEN, WIDERSPRECHEN und RICHTIGSTELLEN beschrieben (Holly 2001, 432 f.). Im Fall der *Konversation* – die eine typische, aber keineswegs die einzige Form bildungssprachlicher Kommunikation darstellt – dürften sachliche Differenzen freilich auf der Beziehungsebene durch das allgegenwärtige Prinzip der Gesichtswahrung (vgl. auch Steinig 2016, 72, und Abschnitt 5.1) typischerweise überbrückt oder zumindest abgemildert werden.

Bei näherem Hinsehen haben Versuche, die sogenannte „Bildungssprache“ theoretisch präziser zu fassen, eine doppelte begriffliche Schwierigkeit zu überwinden: Zum einen muss das soziale Gebilde, das die Bildungssprache trägt, genauer bestimmt werden, zum anderen muss das sprachliche Gebilde, das mit dem Label „-sprache“ nur diffus bezeichnet ist, linguistisch präziser gefasst werden. Im Blick auf das erste Problem werden in Verbindung mit einer Metaphorik von ‚oben‘ und ‚unten‘ oft Bezüge zu sozialen Schichten oder Klassen hergestellt, obwohl im Blick auf die *Zusammensetzung* der Gruppe der Gebildeten bereits für

die Entstehungs- und Konsolidierungsphase des Bürgertums starre sozialhistorische Kategorien unangemessen sind (vgl. Bosse 2015, dazu näher Abschnitt 5.6).²⁰

Auch für die Gegenwart bereiten derartige Korrelationen erhebliche Probleme, wie Werner Holly (2001, 426 ff.) im Blick auf das Konzept ‚Gehobener Stil‘ aus der Tradition der Rhetorik und Lexikographie aufzeigt. In *empirischer* Hinsicht lassen sich am Beispiel der Textsammlung „Das neue Notizbuch 1985-1990“ vielfältige Phänomene herausarbeiten, die vor dem Hintergrund der historischen Tradition (vgl. oben) mit ‚bürgerlicher Bildungssprache‘ – im Bereich der Schriftlichkeit – assoziiert werden können:²¹

- eine Mischung bestimmter Gattungen: „Aphorismen, sprachkritische Anmerkungen, sogenannte ‚Lese Früchte‘, Reisebeobachtungen, Anekdoten (selbsterlebte und berichtete), mit Esprit überhöhte Alltagsbeobachtungen und -erlebnisse, Klatsch und Lästereien [...], Kommentare zu politischen und Lebensstilphänomenen, Geschmacksurteile, Lebensweisheiten“ (Holly 2001, 423 f.);
- ein vorherrschender „Grundton“, der sich als „ironisch, geistreich, provozierend [...]“ (424) und „ein bisschen kokett bescheiden“ (431) charakterisieren lässt;
- bestimmte Sprechakte (vgl. oben);
- auf der Ebene der Sachverhaltsdarstellung: indirekte Selbstpositionierungen (Holly 2001, 428 ff.) als „Mann von Welt (natürlich, mondän, vornehm, dezent)“ (Holly 2001, 435) durch Schauplätze, Personen von Rang und Namen, professionelle journalistische Kontexte, Belege für Geschmack und Bildung (teils aus dem Kanon, teils Originelles) sowie indirekte Fremdpositionierungen (Holly 2001, 434) zur Abgrenzung zu Spießern, Gelehrten und deutschen Hochschullehrern;
- eine gewählte, z.T. archaisierende Lexik, auch im unauffälligeren Bereich der Funktionswörter wie Orts- und Zeitadverbien (*allenthalben*, *zuweilen*), Gradpartikeln (*vornehmlich*) oder Satzadverbien (*gewiss*, *gewisslich*) (vgl. Holly 2001, 431);

20 Auf einem anderen Blatt steht die Frage nach den jeweils *ideologisch* dominierenden Akteuren (Hinweis Angelika Redder).

21 Nach Wolfgang Steinig ist es „[w]ahrscheinlich [...] kognitiv besonders stimulierend, wenn es in einem Gespräch zu einem raschen Code-Switching zwischen bildungssprachlichen, fachsprachlichen, alltagssprachlichen, jargonhaften und auch jugendsprachlichen Formulierungen kommt, wie man es in Diskussionen unter (jungen) Wissenschaftlern aus unterschiedlichen Disziplinen beobachten kann“ (Steinig 2016, 95).

- morphologische und syntaktische Archaismen: *ward, des Konfuzius Erinnerung* (Holly 2001, 431), mitunter im betonten Kontrast dazu: Umgangssprache und Jargon (*Staatsknete*) und gehobene regionale Umgangssprache (*dusslig, Schnickschnack*);
- mehrsprachige Kompetenz: lateinische und andere fremdsprachliche Zitate (vgl. Holly 2001, 431).

Derartige Mittel lassen sich im Blick auf ihren ‚stilistischen Sinn‘ (vgl. Holly 2001, 423, unter Bezug auf Sandig 1986) im Gesamtbild als Verfahren der individuellen und kollektiven Selbstdarstellung und Adressierung verstehen:

Mit der erworbenen Position und beträchtlichem sprachlichen Können kann er sich dann für seine Zielgruppe, die gehobene konservative Geschäfts- und Finanzwelt mit kulturellem Anspruch als Stilvorbild profilieren. Er ist ihr Sitten- und Geschmacksrichter, kann seismographisch Veränderungen wahrnehmen und einordnen, und wie dies früher Anstandsbücher in einem geschlossenen Kanon taten, Anleitungen geben, aber eben in der zeitgemäßen Form eines offenen und flexiblen Kaleidoskops, das unauffällig und nebenbei wirkt, während es amüsiert und bildet. (Holly 2001, 439)

Der *theoretische* Status eines derartig ‚gehobenen Stils‘ bleibt dennoch unklar, zumal eine Korrelation von Sprachschicht und Sozialschicht entsprechend der rhetorischen Drei- oder Vierstillehre vor allem Fragen aufwirft (Holly 2001, 424). Als alternative soziale Gebilde, denen die entsprechenden linguistischen Phänomene zugeordnet werden können, kommen eine von sozioökonomischer Stratifikation unabhängige *Statusgruppe* der Gebildeten, entsprechende *Praxisgemeinschaften* oder bestimmte *Situationen* in Betracht, die einen entsprechenden Sprachgebrauch erfordern. In linguistischer Hinsicht werden dementsprechend Soziolekte, kommunikative soziale Stile und funktionale Register als theoretische Konzepte in Betracht gezogen (vgl. Holly 2001, 426 ff.).

Entsprechend der praxeologischen Orientierung unseres Projekts (vgl. Kapitel 3, i.d.B.) gehen wir davon aus, dass sich im Sinne einer „flachen Ontologie“ (Schatzki 2016) sprachlich-kommunikative *Praktiken* kleinerer und größerer Reichweite beobachten lassen, die den jeweils relevanten sozialen Kontext – verstanden als Hintergrundwissen der Beteiligten – situativ und situationsübergreifend präsupponieren. Wie sich dies im Bereich der Mündlichkeit darstellen kann, soll im Folgenden näher untersucht werden.

5.5 Konversation im Theaterfoyer: Skills und Wissen

Betrachten wir dazu ein weiteres Beispiel aus unserem Material (vgl. Kapitel 2.1.4.6, i.d.B.): Ort der Handlung ist wiederum ein Theater in einer deutschen Großstadt. An diesem Abend wird das Stück „Der gute Mensch von Sezuan“ von Bertolt Brecht aufgeführt. Unsere Beobachtung setzt wieder in dem Moment ein, in dem gerade eine Pause zwischen dem ersten und dem zweiten Teil der Vorstellung begonnen hat. Wir begleiten eine Gruppe, die sich aus vier Personen zusammensetzt: den Freundinnen Dagmar und Bianca, der Nachbarin von Bianca, Lydia (alle drei im Alter von Ende 40, Anfang 50), sowie der Tochter von Lydia, Karla, die 15 Jahre alt ist. Dagmar arbeitet als freie Texterin, Bianca ist diplomierte Pädagogin und Künstlerin, Lydia Restauratorin, Karla Schülerin. Dagmar besucht nach eigenen Angaben bis zu fünf Mal im Jahr ein Theater, die anderen 1–2 Mal im Jahr.

Ausschnitt 2: „klamaukich“²²

001		(1.14)
002	Dagmar:	oKAY.
003		(1.21)
004	Bianca:	so.
005	Dagmar:	LÄUFT.
006		(0.37)
007	Karla:	ja-
008	Dagmar:	((schnieft))
009	Karla:	(Oder?)
010	Dagmar:	läuft-
011		(0.41)
012	Dagmar:	((schnieft))
013		(0.37)
014	Dagmar:	hold.
015	Karla:	(oh JA.)
016	Dagmar:	((lacht))
017		(1.84)
018	Dagmar:	gut.
019		(9.65)

²² Köln_14-09-23_Sezuan_Gr.2. Vgl. auch Habscheid i.Dr., Abschnitt 3.

020 Dagmar: ((lacht))
 021 (1.45)
 022 Lydia: (BLINKT das nich eigentlich?)
 023 Dagmar: DEINS läuft auch.
 024 Oder?
 025 Karla: ja-
 [...]

062 Dagmar: und was SAGST du-
 063 (0.18)
 064 Bianca: [hm-]
 065 Karla: [m]h-
 066 Dagmar: als JÜgendliche-
 067 macht_s SPASS-
 068 oder LANGweilst du dich?
 069 (1.4)
 070 Karla: es IS es is-
 071 (1.79)
 072 Dagmar: [GEHT so?]
 073 Karla: [so_ne] Mischung.
 074 (0.16)
 075 Dagmar: ja-
 076 oKEE-
 077 (1.81)
 078 Karla: also ich WAR ja schon im-
 079 (0.49)
 080 Karla: theAter.
 081 (0.11)
 082 Dagmar: ja-
 083 (0.23)
 084 Karla: PAARmal also-
 085 (0.85)
 086 Karla: find_s teilweise so_n BISSchen-
 087 (1.69)
 088 Karla: äh:m-
 089 (1.13)
 090 Karla: nich ERNSTzunehmend.
 091 (0.49)
 092 Dagmar: ECHT?
 093 (0.43)

094 Karla: ja::-
 095 (1.01)
 096 Karla: ja.
 097 (3.85)
 098 Karla: aber das wär jetzt so die einzige kriTIK-
 099 Dagmar: im sinne von nich überZEUgend-
 100 oder irgend[wie ALbern?]
 101 Karla: [die sind doch AL]bern.
 102 (1.16)
 103 Dagmar: so so klaMAUkich-
 104 Karla: ja.
 105 Dagmar: mit den PUPpen:-
 106 [und dem GANzen-]
 107 Karla: [ja.]
 108 (0.28)
 109 Dagmar: oKAY-
 110 (1.59)
 111 Lydia: ((lacht))
 112 Bianca: (hab dasSELbe [gedacht-])
 113 Dagmar: [ECHT?]
 114 (0.35)
 115 Lydia: was?
 116 Dagmar: ((lacht)) echt?
 117 ((lacht)) das hätt ich jetzt nich
 geDACH[T-]
 118 Karla: [wa]RUM?
 119 (0.21)
 120 Lydia: WAS denn?
 121 (0.47)
 122 Dagmar: dass du das so SIEHST-
 123 sie (.) sie sacht sie findet das_n
 BISSchen:-
 124 (0.27)
 125 Karla: ALbern.
 126 Dagmar: ALbern.
 127 (1.11)

128 Lydia: [ich find AUCH-]
 129 Dagmar: [mit den PUPpen][und so.]
 130 Lydia: [ich find_s] auch n
 !BISS!chen (.) zu VIEL.
 [...]
 187 Bianca: da hab ich mir AUCH gedacht-
 188 is vielleicht n BISSchen::-
 189 (0.55)
 190 Bianca: ((schnalzt))
 191 (0.55)
 192 Bianca: viel.
 193 (0.13)
 194 Bianca: wie du SACHST.
 195 Lydia: mh_MH.
 196 ja:.
 197 (0.35)
 198 Bianca: aber find_s du alles GAR
 ni[ch?]
 199 Dagmar: [(<lachend>n]ee.>
 200 ((lacht)) NEE.
 201 (0.19)
 202 Dagmar: ((lacht)) °h nee aber (.) der hat GUT w-
 203 (0.29)
 204 Dagmar: ich nehm brecht ohnehin nich so ERNST-
 205 irgendWIE und ähm-
 206 Lydia: waRUM?
 207 (1.6)
 208 Dagmar: äh:m.
 209 (0.47)
 210 Dagmar: weil DER-
 211 (0.15)
 212 Dagmar: äh (.) also ich find (.) äh seine STÜCKe-
 213 die eignen sich hundertproZENTich für
 klamauk.
 214 (0.55)
 215 Bianca: hm-
 216 Dagmar: weil der auch SELber-
 217 °h aber DA-
 218 (0.33)

- 219 Dagmar: da (.) das KANN man nich hm hm-
 220 das KANN man nich so nich wissen irgendwie-
 221 der hat sich alles zuSAMmengeklaut.
 222 (0.36)
 223 Dagmar: und bei DEM stück-
 224 da hat der irgendwie (.) JAHrelang dran
 rumoperiert-
 225 Bianca: mh_[HM.]
 226 Dagmar: [und sei]ne frauen ham ihm natürlich
 wieder geHOLfen-

Bemerkenswert ist hier zunächst, wie die Jugendliche, Karla, hier in einem privaten, also nicht-schulischen Kontext durch die Erwachsenen mit den Anforderungen bildungssprachlicher Konversation vertraut gemacht wird (Z. 067). Man könnte das Verfahren, das speziell Dagmar hier einsetzt, als eine pädagogische Kombination aus „Fordern und Unterstützen“ charakterisieren.²³ Dagmar fordert Karla dazu auf, einen Kommentar über das erlebte Kunstereignis abzugeben: „und was SAGST du-“ (Z. 062). Sie stellt Karla damit eine durchaus anspruchsvolle konversationelle Aufgabe; zugleich erleichtert sie ihr die Aufgabe dadurch, dass sie ihr durch die Entscheidungsfrage „macht_s SPASS- oder LANGweilst du dich?“ (Z. 067 f.) zwei Antwortmöglichkeiten anbietet, die sie adressatenorientiert als ‚entsprechend der Perspektive von Jugendlichen‘ rahmt: „was SAGST du- als JUGendliche-“ (Z. 066). Zugleich positioniert sie durch die Wahl einer lehreruntypischen Frage²⁴ sich selbst gegenüber Karla vorteilhaft.

Karla zeigt durch ihre Antwort, dass sie über wesentliche Fähigkeiten bildungssprachlicher Konversation bereits verfügt, lässt aber auch noch einen gewissen „Entwicklungsbedarf“ erkennen: Sie antwortet (mit längeren Pausen) differenziert („es is- [...] so_ne mischung“, Z. 70 ff.; „find_s teilweise so_n BISSchen- [...]“, Z. 086; „aber das wär jetz so die einzige kriTIK-“, Z. 098). Von der in Bewertungsinteraktionen strategisch eingesetzten Vagheit (vgl. Kapitel 7, i.d.B.) macht sie dabei Gebrauch, zugleich begründet sie ihre Bewertung durch eine sachbezogene Charakterisierung und wählt dazu eine auch sprachlich anspruchsvolle, wenn auch nicht ganz korrekte Konstruktion („find_s [...] nich ERNSTzunehmend“, Z. 090); der explizite Hinweis auf vorherige Theatererfahrungen (Z. 078 ff.) wirkt in der pragmatischen Stildimension noch ein wenig ungelenkt.

²³ Vgl. Quasthoff 2012, 223, mit weiteren Literaturangaben.

²⁴ Einen Hinweis darauf verdanke ich Wolfgang Steinig.

Dagmar gibt daraufhin – wie bereits in Z. 072 – Formulierungshilfe,²⁵ wobei sie selbst durch mehrere Selbstverbesserungen nach der treffendsten Formulierung ‚sucht‘ („im sinne von nIch überZEUgend- oder irgendwie ALbern?“; Z. 099 f.; „so so klaMAUkich-“; Z. 103). – Anhand dieses Beispiels kann man sich gut vorstellen, wie Jugendliche, die in ihrem familiären Alltag in einer solchen Weise sprachlich gefördert werden, zunächst in der Schule und später als Erwachsene den Anforderungen bildungssprachlicher Konversation gewachsen sind – und mit welchen Barrieren sich diejenigen konfrontiert sehen, denen solche Erfahrungen versagt blieben.

Der exklusive Charakter bildungssprachlicher Konversation ist allerdings – wie schon gesagt – nur die eine Seite der Medaille. Ebenso deutlich zeigt sich anhand dieses Beispiels (und überhaupt unseres Materials, vgl. unten), dass für diejenigen, die das Spiel (mehr oder weniger) beherrschen, die Ermöglichung von Partizipation im Vordergrund steht: Sie zielt auf das Herstellen von Gemeinschaft, eine freundliche und harmonische Atmosphäre, wechselseitigen Respekt und Anerkennung, das höfliche Vermeiden von Gesichtsbedrohungen, unterhaltsame Geselligkeit – allgemein: ein Höchstmaß an Kooperativität. Pointiert gesagt: In dem Maße, in dem bildungssprachliche Konversation Menschen ausschließt, denen die Voraussetzungen für eine Beteiligung daran fehlen, festigt sie als eine gemeinschaftsstiftende Praxis die sozialen Bande zwischen den „Insidern“. So zeigen auch die Erkenntnisse zu Bewertungsinteraktionen in unserem Datenmaterial (vgl. Kapitel 7, i.d.B., mit ausführlichem Literaturbericht), dass eine Orientierung auf mehr oder weniger ausgeprägten Dissens in der Pausen-Konversation zwar (phasenweise) vorkommen kann, dass (letztlich) aber zumeist die Tendenz zur Harmonisierung überwiegt. Dies schließt nicht aus, dass, wie auch in unserem Beispiel, Chancen für und ‚Rechte‘ auf die (autoritative) Beteiligung an Bewertungsinteraktionen je nach Rollenkonstellation unterschiedlich verteilt sind. Ob vor diesem Hintergrund das Recht auf eine (Erst-)Bewertung eher eine Chance zur Partizipation, eine mit (mehr oder weniger großen) Face-Risiken behaftete Last oder beides zugleich darstellt, hängt ebenfalls von den Rollenkonstellationen sowie den je spezifischen Wissens- und Kompetenzverhältnissen ab. Auch die mit Bewertungen oftmals verbundene Vagheit kann vor diesem Hintergrund Beteiligungsmöglichkeiten erweitern oder einschränken.

Bevor ich auf Ausschnitt 2 gleich noch einmal zurückkomme, möchte ich zunächst noch auf einen weiteren Ausschnitt aus diesem Gespräch zwischen Dagmar, Bianca, Lydia und Karla eingehen:

²⁵ Vgl. zu interaktiver Formulierungsarbeit als Verfahren der Partizipation Mondada 2012a, 108 f. u.ö.

Ausschnitt 3: „vom handwerklichen“²⁶

363 Dagmar: un was sacht ihr denn als KUNST-
 364 künstlerinnen zu den PUPpen-
 365 (1.93)
 366 Lydia: also ich FIND die-
 367 (0.53)
 368 Dagmar: also jetzt von von (.) vom HANDwerklichen.
 369 Lydia: [TOLL.]
 370 Karla: [die (.)] die im [ROLL][stuhl-]
 371 Bianca: [toll.]
 372 Dagmar: [JA] [ne?]
 373 Lydia: [ja_J] [A.]
 374 Karla: [die
 fand ich] [toTA]L [toll.]
 375 Dagmar: [(w)oll?]
 376 Lydia: [ja_JA.]
 377 (0.16)
 378 Lydia: ja.
 379 ich FIND das äh-
 380 ich find das ja au interessANT wenn-
 381 (0.25)
 382 Lydia: nur allein so KOPFbewegungen reichen-
 383 oder so KLEIne bewegungen der hände-
 384 DASS dann-
 385 dass sie leBENDich wer[den.]
 386 Dagmar: [ja_J] [A.]
 387 Bianca: [mh]MH.
 388 Lydia: das-
 389 Dagmar: ja.
 390 Lydia: das find ich schon TOLL.
 391 Bianca: j₁[a.]
 392 Dagmar: ₁[und die] müssen präZise sein.
 393 Lydia: ₂[ja_JA.]
 394 Dagmar: ₂[das] heißt die müssen sich ECHT-
 395 (0.33)
 396 Dagmar: auch-

397 (0.29)
 398 Dagmar: auf alles konzen[TRIERN.]
 399 Bianca: [mh_MH.]
 400 Dagmar: aufs SPREchen-
 401 !UND! auf-
 402 (0.37)
 403 Dagmar: auf die: [beWEgung und s]o.
 404 Bianca: [mh_MH (.) mh_mh.]
 405 (0.9)
 406 Lydia: [ja:.]
 407 Dagmar: [(find ich) sch]on TOLL.
 408 (0.79)
 409 Bianca: ja aber auch zu AUFmerksamkeit-
 410 ich hab auch geMERKT so (.) ähm-
 411 (0.35)
 412 Bianca: bei dieser einen (.) äh SZEne-
 413 wo DIE-
 414 (0.76)
 415 Bianca: äh-
 416 (0.27)
 417 Bianca: wie HEIßen so-
 418 die erLEUCHteten-
 419 Karla: mh_[MH-]
 420 Bianca: [so] die ganzen PUPpen-
 421 von den (.) geMÄLden nachstelln-
 422 un da hab ich mir auch die ganze zeit
 überLEGT-
 423 IS das jetzt-
 424 °h was weiß ICH-
 425 RAphael-
 426 diese PUP[pen- o] der michelANGelo?
 427 Lydia: [ECHT?]
 428 Bianca: sie ham doch die ganze zeit diese POsen
 1[nach] [gemacht.]
 429 Dagmar: 1[siehste] [das hab ich NICH-]
 430 2[<<lachend>das hab ich]
 431 Bianca: 2[und dann hab ich (.)]

432 Dagmar: ₃[au nich geMERKT.>]
 433 Bianca: ₃[überHAUPT ((unverständlich)) te]
 ₄[xt +++ raum-]
 434 Karla: ₄[(Lachansatz))]
 435 Lydia: ₄[nee ich dachte immer wa|r um MÄchen die
 denn das-
 436 Bianca: [ja_A.]
 437 Lydia: [diese POsen.]
 438 Bianca: ja.
 439 (0.27)
 440 Bianca: das WAR-
 441 warn alles die ENGelchen-
 442 aber v[on irgendwelchen (.) geMÄL]den.
 443 Dagmar: [ach!SO:::!.]
 444 (0.27)
 445 Bianca: so.
 446 Dagmar: !AH! siehste-
 447 das hab ich gar nich erKAN[NT.]
 448 Bianca: [ahJ]A.
 449 (2.15)
 450 Bianca: [a_ALso-]
 451 Dagmar: [das ja interes]SA-
 452 ja [das] das WAR so.
 453 Bianca: [ja-]
 454 Dagmar: beSTIMMT.
 455 ja.

Bemerkenswert ist hier, dass Dagmar zu Beginn dieses Ausschnitts, ganz analog zur der vorherigen Aufforderung an Karla, nun Lydia und Bianca zu einem Kommentar einlädt und ihnen gleichzeitig als Unterstützung ein Thema („zu den *PUPpen*“, Z. 364) und einen Aspekt der Betrachtung („vom *HANDwerklichen*“, Z. 368) vorschlägt. Dies tut sie, wie im Fall von Karla, unter Bezug auf eine soziale Fremd-Kategorisierung: „was sacht ihr denn als *KUNST-künstlerinnen* [...]“ (Z. 363 f.). Lydia und Bianca nutzen diese Chance zur Beteiligung auf unterschiedliche Weise, jeweils sozial ‚erfolgreich‘: Lydia durch eine Analyse der subtilen Ausdrucksmittel im Spiel mit den Puppen, Bianca durch Bezüge zu kunsthistorischen Vorläufern. Damit verdienen sie sich die emphatische Zustimmung Dagmars („ja JA“, Z. 368) bzw. deren Anerkennung, neue relevante Erkenntnisse zum Kunstgespräch beigetragen zu haben (z.B. „!AH! siehste- das hab ich

gar nicht erKANNT. [...] das ja interesSA-“, Z. 446 ff.), die sich auch in der Fortführung von Lydias Gesprächsthema manifestiert (Z. 392 ff.). Dass Dagmar eine Sequenz initiiert, die den Wahrheitswert von Biancas Beobachtung noch mehrfach bekräftigt, unterstreicht den nicht bloß rituellen Charakter der Interessebekundung demonstrativ (möglicherweise mit paradoxem Effekt):

- 452 Dagmar: ja [das] das WAR so.
 453 Bianca: [ja-]
 454 Dagmar: beSTIMMT.
 455 ja.

In bildungssprachlicher Konversation besteht also offenbar ein rhetorisches Verfahren darin, die Themenentwicklung (vgl. dazu Linke 1988, 135 f.) so zu steuern, dass sich – sei es für einen selbst, sei es für den anderen – Möglichkeiten der Beteiligung eröffnen; man könnte hier in konversationsanalytischer Manier von ‚selbst-‘ und ‚fremdinitiiertem Partizipation‘ sprechen.²⁷ In ähnlicher Weise verfügen routinierte Beteiligte über Methoden, mit unvermeidlichen Wissenslücken rhetorisch umzugehen:

Wem es an fachlichem Wissen mangelt, um inhaltlich mithalten zu können, verfügt doch meist, wenn er zur Gruppe der Gebildeten gehören möchte, über kommunikative Strategien, mit denen Wissenslücken geschickt überspielt werden können, sei es durch Hinweise auf ein ähnliches Thema, durch Themenwechsel, durch interessiertes Nachfragen oder einen anspruchsvollen Scherz. (Steinig 2016, 69 f.)

Derartige Verfahren sind freilich nur möglich, weil es sich eben nicht um strenge Kunstkommunikation, sondern um eine recht „lockere“ Mischung von Kunstkommunikation und Small Talk/Konversation handelt (vgl. Abschnitt 5.2 zu den gesprächsorganisatorischen Charakteristika derartiger Interaktionen).

Kommen wir vor diesem Hintergrund noch einmal auf Beispiel 2 zurück: Ausgehend von Karlas Kommentar, sie finde die Darbietung teilweise „*nich ERNST-zunehmend*“ (Z. 90), lenkt Dagmar das Thema des Gesprächs erfolgreich so, dass der Aspekt der ‚Albernheit‘ weiterhin fokussiert bleibt. Vor diesem Hintergrund

²⁷ Vgl. oben Anmerkung 18.

eröffnet sich ihr im weiteren Gesprächsverlauf²⁸ die Möglichkeit, ihre allgemeinen Ansichten zu Brecht und ihr Wissen über das dargebotene Stück effektivvoll zu platzieren:

116 Dagmar: ((lacht)) echt?
 117 ((lacht)) das hätt ich jetzt nicht
 gedACH[T-]
 [...]
 122 Dagmar: dass du das so SIEHST-
 123 sie (.) sie sacht sie findet das_n
 BISSchen:-
 124 (0.27)
 125 Karla: ALbern.
 [...]
 198 Bianca: aber find_s du alles GAR
 ni[ch?]
 199 Dagmar: [<<lachend>n]ee.>
 200 ((lacht)) NEE.
 201 (0.19)
 [...]
 204 Dagmar: ich nehm brecht ohnehin nicht so ERNST-
 205 irgendWIE und ähm-
 206 Lydia: waRUM?
 [...]
 212 Dagmar: äh (.) also ich find (.) äh seine STÜCKe-
 213 die eignen sich hundertproZENTich für
 klamauk.
 [...]
 220 Dagmar: das KANN man nicht so nicht wissen irgendwie-
 221 der hat sich alles zuSAMmengeklaut.
 222 (0.36)
 223 Dagmar: und bei DEM stück-
 224 da hat der irgendwie (.) JAHrelang dran
 rumoperiert-

28 Dass bei der Gestaltung bzw. Interpretation von Handlungen die zeitliche Orientierung von Interagierenden den Rahmen von Sequenzen im Blick auf weiträumigere Schichten überschreiten kann, erörtern – an einem spezifischen Fall moderierter institutioneller Kommunikation – Mondada, Svensson & van Schepen 2015.

225 Bianca: mh_[HM.]
 226 Dagmar: [und sei]ne frauen ham ihm natürlich
 wieder geHOLfen-

Wie auch Dietrich Schwanitz (1999) herausarbeitet, sind in derartigen Konversationen also Bildung als Wissen und Bildung als kommunikatives Können (Skills) nicht scharf gegen einander abzugrenzen, weil derjenige, der „das Bildungsspiel spielen will“, durchaus über ein gewisses Bildungswissen verfügen müsse (Schwanitz 1999, 399) – um den mit Bildung erhobenen Anspruch, wenn es zur Erlangung von Glaubwürdigkeit erforderlich wird, exemplarisch einlösen zu können (Schwanitz 1999, 407).

Die Einsatzstellen für Bildungswissen bleiben dabei, wie wir gesehen hatten, nicht dem Zufall überlassen. Vielmehr unterliegen sie der interaktionalen Themensteuerung, auf die rhetorisch geschickte Beteiligte durch Praktiken selbst- und fremdinitiiert Partizipation Einfluss zu nehmen versuchen. In diesem Zusammenhang benötigt der Gebildete, um mit seinen Wissenslücken strategisch umgehen zu können, auch in ganz praktischer Hinsicht einen Überblick über das unhinterfragt akzeptierte (Schwanitz 1999, 397) „Bildungsterrain“ im Ganzen (Schwanitz 1999, 401),²⁹ denn erst vor diesem Hintergrund können die rhetorischen Skills für Konversation erfolgreich zum Tragen kommen.

5.6 Schluss: Konversation, Kooperation, Lernen

Die kommunikativen Praktiken, wie wir sie in diesem Kapitel gesehen haben, stehen – wie eingangs bereits erwähnt – in einer Tradition bürgerlicher, gebildeter Geselligkeit. Diese entwickelte sich – gemäß der klassischen Untersuchung von Jürgen Habermas über den „Strukturwandel der Öffentlichkeit“ (1962/1990; vgl. Kammerer 2012a; Werber 2016) – im 17. und 18. Jahrhundert zunächst als Praxis einer literarischen Öffentlichkeit. Kunstkommunikation im Theaterfoyer steht in dieser Tradition. Derartige Sozialformen bildeten nach Habermas schließlich die Voraussetzung dafür, dass sich die Öffentlichkeit „vom Adressaten obrigkeitsstaatlicher Rechtsakte zur gebildeten bürgerlichen Gesellschaft“ wandeln konnte (Hölscher 1978/2004, 434, zitiert nach Kammerer 2012a, 7).

²⁹ In diesem Zusammenhang müsse er auch wissen, was man, wenn man als gebildet gelten will, besser nicht ‚wissen‘ sollte (Schwanitz 1999, 476 ff.; vgl. hierzu auch Bourdieu 1979/2013, 597). Auch sei der Bildungskanon historisch fortwährend in Bewegung.

In der neueren Literatur wird eine Herausforderung für die Erklärung der Genese dieser gebildeten bürgerlichen Öffentlichkeit darin gesehen, dass sich das Bürgertum aus sozialhistorisch heterogenen Gruppen rekrutierte, für die Bildung zu Beginn nicht allgemein vorausgesetzt werden konnte. Die Frage, wie diese heterogenen Gruppen zu den erforderlichen Bildungsvoraussetzungen gelangten, stellt nach Heinrich Bosse (2015) eine Lücke in der klassischen Theoriebildung dar, insofern Habermas die „räsonierenden Bürger [...] mit Besitz und Bildung“ ausstatte, „mit Besitz von Seiten der Wirtschaftsgeschichte, mit Bildung allerdings aus dem Nichts“ (Bosse 2015, 81).

Daher müsse, so Heinrich Bosse, für eine Erklärung ihrer Entstehung und Konsolidierung eine sozialhistorisch-statische zugunsten einer kommunikations- und medientheoretisch-dynamischen Perspektive überwunden werden, die v.a. informelle Lernprozesse in den Mittelpunkt stellt:

Die Genese der Gebildeten ist [...] besser nach dem Modell der Kooperation zu begreifen, als eine Summe von Lernprozessen. Damit die neue Schicht sich bilden kann, müssen ständische Unterschiede eingeebnet oder gemildert werden, vor allem die zwischen Gelehrten und Bürgern [...]. (Bosse 2015, 90)

Hier nun kommen nicht zuletzt jene *konversationellen* Praktiken ins Blickfeld, bei denen die bürgerliche Sprachbeherrschung gegenüber der adligen Repräsentationskultur des Körpers im Mittelpunkt stand (vgl. Holly 2001, unter Bezug auf Linke 1996, 63 ff.). Noch für das 19. Jahrhundert konstatiert Angelika Linke als Modus der bürgerlichen Vergesellschaftung die „integrierende Kraft der Gesprächskultur“ (Linke 1996, 139):

Wir können bei der Frage nach bürgerlichen Verhaltensnormen [...] nicht von wohldefinierten realen Lebensbedingungen ausgehen, die ihrerseits bestimmte Verhaltensformen ermöglichen bzw. nach sich ziehen, sondern wir haben es mit einem Spektrum von sozial äußerst unterschiedlich charakterisierten Gruppierungen zu tun, die ihre Gemeinsamkeit erst darin finden, daß sie sich an denselben Wertsystemen und Normen orientieren und [...] ähnliche symbolische Interaktionsformen ausbilden. (Linke 1988, 140)

Obwohl – so Linke – derartige Praktiken einer angenehmen Unterhaltung von konkreten beruflichen Zwecken entbunden waren (Linke 1988, 138 f.) und zumindest *symbolisch* eine der Adelswelt vergleichbare Kultur der ‚Muße‘ repräsentierten (Linke 1988, 139), konnte ihnen erhebliche praktische Relevanz zukommen: Demnach wurde bürgerliche Konversation u.a. gepflegt als Kompensation fehlender Verbindungen durch Geburt und „aus Gründen der gesellschaftlichen Vernetzung, zwecks Karrieresteuerung, beruflicher Absicherung und Einflussnahme“ (Linke 1988, 141). Die auf verschiedenen Ebenen der Interaktion zu beobachtende Tendenz der Konversation zur „Leichtigkeit“ (Linke 1988, 135) und

„Harmonisierung“ (Linke 1988, 140) kann – im Sinne einer Ermöglichungsbedingung für Kooperation – dazu gedient haben, soziale „Spannungen“ zu überbrücken und eine Partizipation an Konversation zu ermöglichen.

Die Praktiken, die wir im vorliegenden Kapitel beobachtet haben, sprechen dafür, dass sich – allen medialen Veränderungen zum Trotz – in der alltäglichen Interaktion derartige Sozialformen bis heute gehalten haben.