

# Gesprächsforschung

## Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion

---

Themenheft

# Erzählen multimodal

herausgegeben von Katharina König und Florence Oloff

Ausgabe 19 (2018)

*Katharina König / Florence Oloff*

Ansätze zu einer multimodalen Erzählanalyse - Einführung in das Themenheft

*Vivien Heller*

Jenseits des Hier und Jetzt. Multimodale Praktiken der Versetzung  
in Erzählinteraktionen kleiner Kinder

*Maxi Kupetz*

Zum Erzählen braucht's zwei – Zur Relevanz einer multimodalen  
Multiaktivitätsanalyse für die Beschreibung kommunikativen  
Verhaltens in Erwachsenen-Kleinkind-Interaktion

*Miriam Morek*

Multimodalität als Ressource der Platzierung von Erzählungen  
in Peer-Interaktionen von Kindern

*Florence Oloff / Katharina König*

Zur Theatralität und Multimodalität des Erzählens in der Fernseh-Unterhaltung

## **Ansätze zu einer multimodalen Erzählanalyse Einführung in das Themenheft<sup>1</sup>**

**Katharina König / Florence Oloff<sup>2</sup>**

*As in all face-to-face interaction, in storytelling deployment of the body  
by both speaker and recipient is carefully attended to.  
(Mandelbaum 2013:501)*

*[A] story in face-to-face interaction is a multi-modal, multi-party field of activity.  
(Goodwin 2007:25)*

### *Abstract*

Bisherige linguistische Studien zum mündlichen Erzählen beziehen sich vornehmlich auf die Beschreibung verbaler und vokaler Verfahren. Erzählen findet jedoch häufig unter den Bedingungen der zeitlich-räumlichen Ko-Präsenz der SprecherInnen statt, die den Gebrauch von körperlichen und materiellen Ressourcen ermöglicht. Der vorliegende einleitende Beitrag des Themenheftes modelliert Erzählen daher als körpergebundene und verkörperlichte Praktik, die es im Rahmen von interaktionalen und sequenzorientierten Analyseansätzen zu beschreiben gilt. Im Anschluss an die Darstellung von Entwicklungslinien der soziolinguistischen und interaktional-gesprächsanalytischen Untersuchung konversationellen Erzählens wird ein Überblick über bisherige Befunde zur multimodalen Ausgestaltung des Erzählens in der *face-to-face*-Interaktion gegeben. Abschließend werden grundlegende Fragestellungen skizziert, deren Beantwortung im Rahmen einer multimodalen Erzählanalyse die tatsächliche Alltagspraxis des Erzählens umfassender zu erschließen vermag.

*Keywords:* Erzählen, Multimodalität, Interaktionale Linguistik, Gesprächsanalyse.

### *English Abstract*

Linguistic studies of oral narratives have mostly considered verbal and vocal practices. Typical storytellings, however, take place in physical and temporal co-presence of several participants and are thus accomplished by embodied and material resources, too. This introduction to the special issue therefore conceptualizes storytelling as an audible, visible and embodied practice that should be investigated within an interactional and sequential approach. A description of the main sociolinguistic and conversation analytic studies of conversational storytelling is followed by an overview of multimodal storytelling practices in face-to-face interaction. This contribution then sketches basic research questions to which a multimodal narrative analysis can provide more extensive answers.

*Keywords:* Storytelling, multimodality, interactional linguistics, conversation analysis.

---

<sup>1</sup> Dieser Beitrag gehört zum Themenheft "Erzählen multimodal", herausgegeben von Katharina König und Florence Oloff, mit weiteren Beiträgen von Vivien Heller, Maxi Kupetz, Miriam Morek und den Herausgeberinnen.

<sup>2</sup> Für hilfreiche Kommentare zu einer ersten Version des Beitrags danken wir der anonymen Gutachterin/dem anonymen Gutachter. Unser Dank geht zudem an Arnulf Deppermann und Martin Hartung, die uns bei der Planung und der Umsetzung des Themenhefts eng begleitet haben. Das vorliegende Themenheft geht aus dem Panel "Erzählen multimodal" hervor, das beim 25. Deutschen Germanistentag im September 2016 unter der Leitung von Katharina König an der Universität Bayreuth stattfand.

1. Erzählen in der Interaktion
2. Der Alltag des Erzählens
- 2.1. Alltagserzählungen als Gegenstand der linguistischen Forschung
- 2.2. Alltagserzählungen als *big packages* in der Interaktion
- 2.3. Alltägliches Erzählen in narrativen Kleinstformaten
3. Multimodale Ressourcen des Erzählens
- 3.1. Der *erzählte* und der *erzählende* Körper
- 3.2. Erzählungen als Datengrundlage für multimodale Studien
- 3.3. Teilnehmerrahmen und multimodales Rezipientenverhalten in Erzählungen
- 3.4. Multimodale Inszenierung und Phasen des multimodalen Erzählens
- 3.5. Zusammenfassung
4. Herausforderungen einer multimodalen Erzählanalyse
- 4.1. Welcher Stellenwert wird multimodalen Ressourcen beigemessen?
- 4.2. Welche Daten eignen sich für eine multimodale Erzählanalyse?
- 4.3. Welche Art der Datenerhebung eignet sich für eine multimodale Erzählanalyse?
- 4.4. Welche multimodalen Ressourcen des Erzählens müssen erfasst werden?
- 4.5. Welche und wie viele Formen des multimodalen Erzählens treten auf?
5. Ansätze zu einer multimodalen Erzählanalyse
- 5.1. Grundlegende Fragestellungen
- 5.2. Die Beiträge in diesem Themenheft
6. Literatur

## 1. Erzählen in der Interaktion

Erzählen kommt als rekonstruktiver Gattung der Alltagskommunikation ein hoher Stellenwert im kommunikativen Haushalt der Gesellschaft zu: Erzählungen sind als rekurrente Lösung kommunikativer Probleme formal sedimentiert; sie erfüllen verschiedene Funktionen in der Lebenswelt der SprecherInnen (vgl. Bergmann/Luckmann 1995). Sie dienen der Ausdeutung sozialen Erlebens, durch Erzählen wird sozialer Sinn verhandelt und hergestellt: Sie können Beschwerden oder Rechtfertigungen zum Ausdruck bringen, sie können der Erheiterung einer Gruppe dienen oder als Beleg für eine zuvor geäußerte Behauptung realisiert werden (vgl. Mandelbaum 2013). ErzählerInnen können hierbei Identitäten für sich und andere narrativ herstellen (vgl. De Fina 2006; Kiesling 2006; Lucius-Hoene/Deppermann 2004). Erzählungen stellen somit eine zentrale Ressource für die Herstellung, Verhandlung und Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen im Gespräch sowie für die kollektive Sinnherstellung im Allgemeinen dar (Bietti/ Tilston/Bangerter i.Dr.).

Konversationelles Erzählen wird von den Interagierenden erkennbar vom umgebenden *turn-by-turn talk* abgegrenzt. Die Gegenstände, die erzählerisch erschlossen werden, können dabei sehr divers sein. Anders als Bergmann und Luckmann (1995) gehen etwa Gülich und Hausendorf davon aus, dass bei der Aktivität des Erzählens sowohl vergangene als auch zukünftige oder fiktive Ereignisse dargestellt werden können:

Eine 'Erzählung' ist die in Form einer Diskurseinheit realisierte *verbale* Rekonstruktion eines Ablaufs realer oder fiktiver Handlungen oder Ereignisse, die im Verhältnis zum Zeitpunkt des Erzählens zurückliegen oder zumindest (wie z. B. in Zukunftsromanen) als zurückliegend dargestellt werden (Gülich/Hausendorf 2000:373, Hervorhebung KK, FO).

Nicht die Art der Verankerung der Rekonstruktion in der Wirklichkeit ist relevant, sondern vielmehr die Tatsache, dass ein Gegenstand erzählend in die aktuelle

Gesprächssituation eingeführt wird.<sup>3</sup> Das obige Zitat dokumentiert zudem den Umstand, dass in der bisherigen linguistischen Erzählforschung verbale Verfahren des Erzählens im Analysefokus stehen. Verschiedene sedimentierte sprachliche Muster des Erzählens dienen sowohl SprecherInnen als auch HörerInnen als Orientierungsfolie dafür, dass ein Ereignis erzählend rekonstruiert wird.

Dass es sich bei Erzählungen, die in einem Gespräch in Ko-Präsenz hervorgebracht werden, zumeist um verkörperlichte Praktiken handelt, zu deren Realisierung sich die Erzählenden verschiedener kinesischer, räumlicher oder materieller Ressourcen bedienen, wird jedoch meist nicht in die Analysen narrativer Gestalten miteinbezogen. Eine systematische Aufnahme der Befunde der Multimodalitätsforschung oder auch der Gestenforschung in die linguistische Erzählanalyse hat bislang nur in ersten Fallstudien stattgefunden (vgl. Ohlhus 2016; Selting 2013; Stivers 2008). Multimodal ausgerichtete interaktionale Analysen wiederum nutzen zwar häufig konversationelle Alltagserzählungen als Datenmaterial (vgl. Goodwin 1984, 1986; Pomerantz 1984a; Li 2016); eine Anbindung an narratologische Theorien und Konzepte wird hingegen oftmals nicht explizit vorgenommen. Der vorliegende Themenband setzt sich daher zum Ziel, eine Zusammenführung der interaktionalen Erzählforschung und der interaktionalen Multimodalitätsforschung am Beispiel verschiedener Arbeiten aus der Spracherwerbsforschung, der Konversationsanalyse und der Medienlinguistik vorzunehmen. Im Folgenden werden zunächst Entwicklungslinien bei Zugängen zum Gegenstand des konversationellen Erzählens und der multimodalen Interaktion vorgestellt (Abschnitt 2), um hieran Ansätze zu einem multimodalen Verständnis von Erzählaktivitäten zu skizzieren (Abschnitt 3). Weiterhin werden Herausforderungen und Desiderate eines solchen Programms diskutiert (Abschnitt 4) und abschließend die einzelnen Beiträge des Sammelbands thematisch diesbezüglich verortet (Abschnitt 5).

## 2. Der Alltag des Erzählens

Mündliches Erzählen ist eine fest in unseren kommunikativen Alltag integrierte sozialitätsstiftende Praktik (vgl. Gülich 2008; König/Oloff 2018; Kotthoff 2017). Die soziale Funktion des Erzählens ist bereits früh in einer sozialsemiotisch ausgerichteten Forschung erkannt worden: So erfasst etwa Jolles (1930/2006) Märchen, Mythen oder Sagen als "einfache Formen" des Erzählens, die sich aus einer spezifischen "Geistesbeschäftigung", also einem typischen gedanklichen Zugriff auf die erlebte Welt,<sup>4</sup> in einem nicht intentionalen Prozess sedimentiert haben (als Formen, "die sich, sozusagen ohne Zutun eines Dichters, in der Sprache selbst ereignen, aus der Sprache selbst erarbeiten", Jolles 1930/2016:10). Über die Erhebung solcher in einer Sprechergruppe meist mündlich tradierten Erzählmuster lassen sich, so zeigen etwa verschiedene Arbeiten der linguistischen Anthropologie auf (vgl. Bauman/Briggs 1990; Hymes 2004, 2006; Webster/Kroskity 2013), soziale Sinnstrukturen, Ideologien und zentrale kulturspezifische Topoi erschließen. Seit den 70er Jahren vollzieht sich in den Sozial-, Kultur-, Literatur- und Sprachwissenschaften eine

<sup>3</sup> Damit ist das Erzählen auch von anderen rekonstruktiven Gattungen wie dem Berichten abzugrenzen (vgl. Betten 2009; Rehbein 1984).

<sup>4</sup> Vgl. Fix (2009:359): "Die Bindung von Textgestalten an bestimmte Geistesbeschäftigungen entspricht der einer Gruppe von Menschen gemeinsamen Einstellung und Handlungsweise gegenüber einer bestimmten Situation, einem gemeinsamen Problem."

narrative Wende (auch bekannt als *narrative turn*), deren Forschungsprogrammatisierung darauf ausgerichtet ist, Erzählen als universale kulturelle und sprachliche Praxis zu erfassen (vgl. Bamberg/Georgakopoulou 2008; Czarniawska 2004). Die folgenden Abschnitte rekonstruieren zentrale Stationen in der linguistischen Beschäftigung mit Strukturen von Alltagserzählungen bzw. dem Prozess des Erzählens im Rahmen von Gesprächen.

## 2.1. Alltagserzählungen als Gegenstand der linguistischen Forschung

Einer der ersten soziolinguistischen Ansätze, der Praktiken des alltäglichen Erzählens zugänglich macht, findet sich in den narratologischen Studien von Labov und Waletzky (1967) sowie Labov (1972). Narrative Strukturen sollen, so ihr Ausgangspunkt, nicht nur an meist schriftlich fixierten und über lange Zeit tradierten Erzählgenres wie Märchen oder Mythen untersucht werden, also nicht nur an "products of expert story tellers that have been retold many times" (Labov/Waletzky 1967:12). Stattdessen nutzen Labov und Waletzky "actual narratives of large numbers of unsophisticated speakers" (Labov/Waletzky 1967:12) als Grundlage ihrer Studie. Dieses für die linguistische Erforschung der erzählerischen Praxis grundlegende Modell gilt auch heute noch als Bezugspunkt neuerer Konzeptionen von mündlichen Alltagserzählungen (vgl. Johnstone 2016; Quasthoff 1997).

Gegenstand der Untersuchungen von Labov und Waletzky ist die Konzeption einer "narrativen Syntax", in der SprecherInnen im Prozess des Erzählens aus einer narrativen Tiefenstruktur eine an situationale Anforderungen angepasste "Normalform" (*normal structure*, Labov/Waletzky 1967:12) generieren: Grundlage hierfür ist eine Tiefenstruktur verschiedener narrativer und nicht-narrativer Teilsätze, auch Primärform (*primary sequence*, Labov/Waletzky 1967:31) genannt. Bei der Versprachlichung einer narrativen Normalform wird die Primärform systematisch abgewandelt: Eine mündliche Erzählung ist an bestimmten Stellen kondensiert, an anderen Stellen ist die Ereignisdarstellung jedoch verlangsamt bzw. verzögert. Eine strikt strukturell-temporale Rekonstruktion vergangener Ereignisse wird also nicht vollzogen, sondern zugunsten einer oftmals relevanz- und spannungssteigernden Erzählweise abgewandelt. Labov und Waletzky identifizieren insgesamt fünf wiederkehrende sequenzielle narrative Teilschritte: Narrationen werden auf spezifische Art und Weise eingeleitet, grundlegende Hintergrundinformationen zu Setting und beteiligten Personen werden in der Orientierungsphase gegeben. Einzelne Ereignisschritte werden zu einem auf eine Komplikation zugeschnittenen Handlungskomplex (*complicating action*) rekonstruiert, der – insbesondere bei Erzählungen persönlicher Erfahrungen – evaluiert<sup>5</sup> und in einer *resolution* aufgelöst wird.<sup>6</sup> Eine Coda, in der etwa Bezüge zur aktuellen Situation hergestellt werden, schließt die Narration ab.

<sup>5</sup> Konzipieren Labov/Waletzky (1967) die Evaluation noch als separaten Erzählschritt, argumentiert Labov (1972), dass evaluative Elemente im gesamten Erzählprozess vorkommen können. In Abbildung 1 wird dies durch die sich konzentrisch ausbreitenden durchbrochenen Linien zum Ausdruck gebracht, die die Narration durchziehen.

<sup>6</sup> Bestimmte Erzählgattungen wie etwa Witze enden jedoch charakteristischerweise vor der Vollendung einer solchen Gesamtstruktur (vgl. Labov/Waletzky 1967:41; siehe ebenso Norrick 2001; Sherzer 1985).

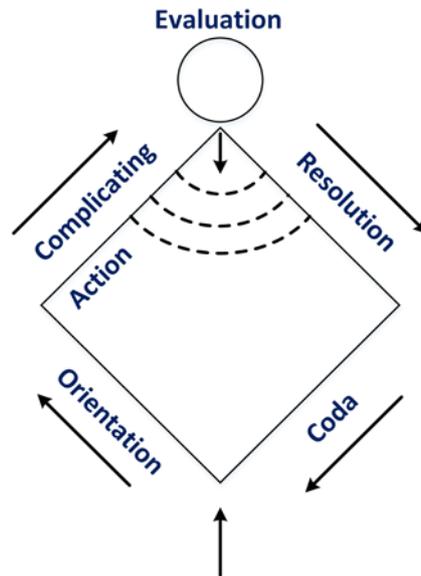


Abbildung 1: Labov (1972:369)

Erhoben wurden die von Labov und Waletzky untersuchten Erzählungen im Rahmen von soziolinguistischen Interviews, die sich verschiedener erzählgenerierender Impulse bedienen, so etwa der Frage nach Situationen, in denen sich die InterviewpartnerInnen in Lebensgefahr befunden haben (vgl. Labov 2013). Analysiert werden die Erzählungen jedoch meist in dekontextualisierter Form: Nicht immer sind die narrativen Impulse angegeben, Hörerreaktionen werden im Rahmen der Transkription des Datenmaterials meist nicht repräsentiert und entsprechend nicht systematisch ausgewertet (vgl. Quasthoff 1997).<sup>7</sup> Insgesamt steht in diesen frühen Arbeiten zu mündlichem Erzählen eher die narrative Gesamtstruktur als der Akt des Erzählens in einer bestimmten Situation und für bestimmte HörerInnen im Vordergrund (siehe Mandelbaum (2013) für die Unterscheidung zwischen *story* und *telling*). An diesem Kritikpunkt setzen konversationsanalytische Arbeiten an, die im folgenden Abschnitt skizziert werden.<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Quasthoff (1997) zeigt jedoch auf, dass die von Labov und Waletzky erhobenen Daten durchaus einer interaktionalen Analyse zuzuführen sind. So kann etwa die Weigerung, direkt in die Erzählung eines persönlichen Erlebnisses einzusteigen, als Reflex einer eher distanzierten Beziehung zwischen Interviewer und interviewter Person gewertet werden.

<sup>8</sup> Johnstone (2016:550f.) relativiert diesen Kritikpunkt zwar dahingehend, dass das von Labov und Waletzky erarbeitete Modell ohnehin nur für eine spezifische Erzählform entwickelt wurde und den Autoren durchaus bewusst war, dass eine Übertragung der Befunde auf Alltagserzählungen nicht ohne Weiteres möglich sei. Dennoch – so kann mit Quasthoff (1997) und König (2017) – argumentiert werden, ist auch bei Erzählungen im Rahmen von qualitativen Interviews von einer grundlegenden Ausrichtung der Erzählung auf den Interviewer/die Interviewerin auszugehen.

## 2.2. Alltagserzählungen als *big packages* in der Interaktion

Während Labov und Waletzky mit detailliert ausgebauten Erzählungen in soziolinguistischen Interviews arbeiten, bei denen methodenbedingt kaum Reaktionen der InterviewerInnen erfolgen, gehen konversationsanalytische Studien auf die Aufgaben ein, die bei der Hervorbringung von Erzählungen in *turn by turn*-Gesprächen bei prinzipieller Konkurrenz um das Rederecht zu bearbeiten sind (vgl. Goodwin 2015; Kotthoff 2017; Mandelbaum 2013). Diese interaktional ausgerichteten Ansätze gehen nicht von einer festen oder gar "starren" Normalform aus.<sup>9</sup> Ebenso zielen sie nicht primär auf eine Rekonstruktion von den der Narration zugrundeliegenden kognitiven Verarbeitungsschritten ab (siehe aber Chafe 1998 zum Konzept der *underlying experience*). In interaktionalen Ansätzen wird Erzählen vielmehr als dialogischer Prozess modelliert, der durch die Orientierung an den ko-präsenten GesprächsteilnehmerInnen und ihren Reaktionen bestimmt ist; "[t]he 'audience' is in fact the co-author [...]" (Mandelbaum 2013:501; vgl. auch Goodwin 2007).

Erzählen stellt eine Praktik dar, die in verschiedenen Hinsichten aus dem normalen *turn-by-turn-talk* ausgegliedert ist. Eine Erzählung ist ein *big package*, für das sich die ErzählerInnen zunächst ein *ticket* einholen müssen (vgl. Sacks 1971, 1992; Jefferson 1978). Die Erzählwürdigkeit (*tellability*) einer mehrere TCUs überspannenden narrativen Einheit muss aktiv im jeweiligen Gesprächskontext hergestellt werden (vgl. Ochs/Capps 2001; Ochs 2004). Zur Beschreibung der Prozesshaftigkeit des Erzählens wählt Quasthoff (2001) das Modell einer Schüssel, um verschiedene Jobs oder Aufgaben, verstanden als die gesprächsorganisatorische Arbeit, die im Rahmen einer Erzählung geleistet werden muss, darzustellen.

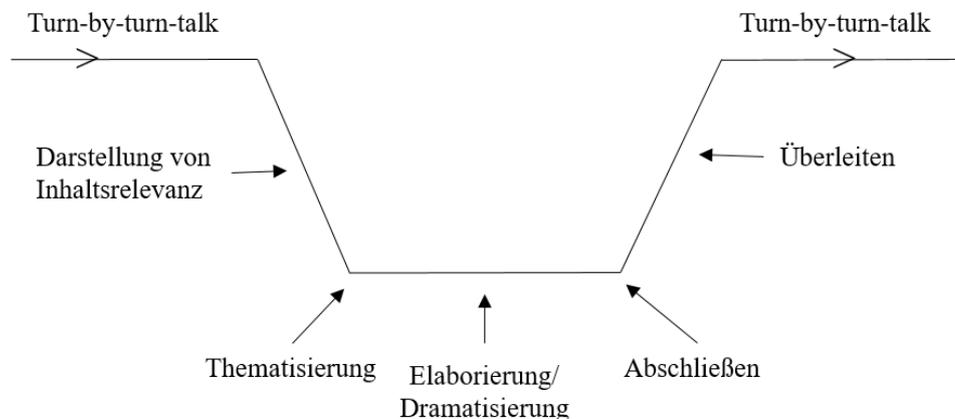


Abbildung 2: Modell nach Quasthoff (2001:1302)

Die Erzählerin muss für die ZuhörerInnen ebenso erkennbar machen, dass sie eine längere Diskurseinheit realisieren möchte, bei der sie die Rolle der primären Sprecherin beansprucht, wie sie auch erkennbar machen muss, wenn diese Diskurseinheit abgeschlossen ist und sie die Rolle der primären Sprecherin aufgibt. Grundlegend ist in diesem Modell also die Anerkennung der prinzipiellen Ko-Konstruiertheit von Erzählungen. Es wird davon ausgegangen, dass spezifische Abstimmungsleistungen zwischen den Interagierenden zur Hervorbringung einer Erzählung zu vollziehen sind.

<sup>9</sup> Es kann in Anlehnung an Johnstone (2016) hinterfragt werden, ob Labov und Waletzky eine solche "normative" Auslegung ihres Narrationsmodells überhaupt angestrebt haben.

(1) [N]arrative Strukturen werden grundsätzlich von *beiden (allen) beteiligten Kommunikationspartnern gemeinsam* hervorgebracht; [...] (4) sie treten nicht als "Normalform", sondern immer *adressatenbezogen* kontextualisiert auf; (5) sie stellen spezielle Anforderungen an die Organisation des *Sprecherwechsels* (Quasthoff 2001:1301, Hervorhebung KK, FO).

In einem solchen interaktionalen Ansatz können nun auch die Ausgestaltung und die sequenzielle Position von Zuhörerreaktionen systematisch in den Blick genommen werden (siehe etwa Kupetz 2014 zu Empathiebekundungen). Ebenso wird betrachtet, wie das Erzählen für verschiedene Zuhörergruppen von den Erzählenden koordiniert wird (vgl. Goodwin 1984). Zudem werden neben den sequenzierenden Verfahren zur Einleitung, zur Entfaltung und zur Abbindung von Erzählungen im Rahmen der interaktionalen Erzählforschung zahlreiche weitere Muster des alltäglichen Erzählens betrachtet, mit denen SprecherInnen für ihr Gegenüber erkennbar die Aktivität des Erzählens kontextualisieren: Bestimmte syntaktische Verfahren (zu Verberststellungen und "dichten Konstruktionen" im Kontext von Narrationen etwa Günthner 2006; Sandig 2000) oder inszenatorische Praktiken (zur Redewiedergabe in Narrationen siehe etwa Ehmer 2011; Golato 2000; Günthner 2002) werden ebenso untersucht wie Gliederungssignale zur Strukturierung von längeren Erzählungen (vgl. Schiffrin 1987; González 2004), Verfahren der Tempuswahl bzw. des Tempuswechsels (vgl. Quasthoff 1980; Schiffrin 1981) sowie Praktiken des Evaluierens, die nicht immer als separate Sequenzstruktur realisiert sein müssen (vgl. Gülich 2008; Quasthoff 1980).

Ebenso sind verschiedene Erzählmuster in ihren jeweils spezifischen sequenziellen und sprachlichen Verfestigungen Gegenstand einer interaktionalen Erzählanalyse: Neben vornehmlich thematisch differenzierten Formen wie Problemerkzählungen (vgl. Jefferson 1988), Beschwerdeerzählungen (vgl. Günthner 1999), Krankheits- oder Traumaerzählungen (vgl. Gülich 2005; Stukenbrock 2015b), Traum- und Fantasieerzählungen (vgl. Hausendorf 2012; Kern/Quasthoff 2005) sowie Klatscherzählungen (vgl. Bergmann 1987) oder humoristischen Erzählungen (vgl. Kotthoff 2011; Norrick 2001) sind hier vor allem Arbeiten zu solchen Erzählungen zu nennen, bei denen die Interagierenden in besonderer Weise koordinieren oder anzeigen müssen, ob sie zum wiederholten Mal von einem Erlebnis erzählen (vgl. Chafe 1998; Heller/Morek/Quasthoff 2015; Norrick 1997, Schumann et al. 2015 zu Wiedererzählungen), ob sie ein Erlebnis, zu dem man nur einen Zugriff aus zweiter Hand hat, nacherzählen (vgl. Pomerantz 1984b) oder ob sie das relevante Erfahrungswissen mit anderen Anwesenden teilen und sie die Erzählung folglich als eine gemeinsame Erzählung bzw. Erfahrung (*shared story*) rahmen (vgl. Lerner 1992; Mandelbaum 1987; Schüller/Linke 2016).<sup>10</sup> Inwiefern zur Bewältigung dieser Koordinations- und Kontextualisierungsaufgaben neben den benannten verbalen Praktiken auch kinesische, räumliche oder materielle Ressourcen von

<sup>10</sup> An dieser Aufzählung zeigt sich eine grundlegende Heterogenität bei der Differenzierung verschiedener Subgattungen des Erzählens. Es stellt sich daher die Frage, auf welcher Basis sich eine einheitlichere Gruppierung verschiedener Erzählmuster vornehmen lässt: "Definitionskriterien für Erzählungen im allgemeinsten Sinne lassen sich nur auf einer relativ abstrakten Ebene angeben. Sobald man versucht, sie zu konkretisieren oder zu präzisieren, führen sie zur Unterscheidung verschiedener Formen des Erzählens. Insofern ließen sie sich als Differenzierungskriterien für eine empirisch fundierte Typologie narrativer Gattungen benutzen, die allerdings in der linguistischen Erzählforschung noch ein Desiderat darstellt [...]" (Gülich/Hausendorf 2000:374). Vgl. auch Abschnitt 3.

den Erzählenden und Zuhörenden genutzt werden und inwiefern die genutzten Ressourcen spezifisch für die Aktivität des Erzählens sind, ist bislang nicht systematisch untersucht worden. Die Befunde Goodwins (1984) zur "sichtbaren" Anzeige verschiedener Beteiligungsrollen (vgl. Abschnitt 3) deuten jedoch darauf hin, dass verkörperlichte Praktiken relevante Kontextualisierungsleistungen in der Interaktion in Ko-Präsenz vollbringen und somit im Rahmen einer multimodalen Erzählanalyse in den Blick zu nehmen sind.

### 2.3. Alltägliches Erzählen in narrativen Kleinstformaten

Nicht immer werden Narrative als sequenziell komplexe *big packages* realisiert; eine formale Grenzziehung, was noch bzw. schon als Erzählung gelten kann und was hingegen nicht, ist oftmals nicht eindeutig möglich. In ihrem Konzept der *small stories* kritisiert Georgakopoulou (2007, 2015) entsprechend die grundlegende Formorientiertheit der bisherigen linguistischen Erzählforschung. Sie argumentiert, dass nicht immer eine lineare Ereignisfolge rekonstruiert werden muss, damit eine verbale Aktivität von den Interagierenden als Erzählung erkannt und behandelt wird. Erzählen sollte also vielmehr aus einer emischen Perspektive definiert werden, als funktionalisiertes Mittel der Kommunikation in bestimmten *communities of practice* (Georgakopoulou 2015:259). Die *small stories*-Forschung zeigt auf, dass Erzählungen nicht linear oder abgeschlossen sein müssen (vgl. Birkner 2013 und Kotthoff 2018 zu Erzählfragmenten), dass sie von mehreren SprecherInnen realisiert sein können und sich auch auf noch nicht abgeschlossene, andauernde Ereignisse beziehen können (vgl. Günthner 2012). Zudem müssen Erzählungen nicht immer "große" narrative Brüche enthalten und können sogar lediglich Andeutungen von Erzählungen umfassen (vgl. Bamberg 2006; Bamberg/Georgakopoulou 2008).

In Auseinandersetzung mit dem "Schüssel"-Modell von Quasthoff (2001) diskutiert Spreckels (2008), dass Erzählungen keinesfalls einer elaborierten Hinführung bedürfen. Auf Basis des kommunikativen Wissens in der von ihr untersuchten Mädchengruppe reichen auch bereits wenige, für die Gruppenmitglieder jedoch interpretierbare Kontextualisierungshinweise aus, um einen narrativen Rahmen zu schaffen:

[I]n close-knit groups of friends [...] narratives do not need an elaborate semantic and structural preparation due to the fact that the marking of stories in communities of practice works primarily via shared group knowledge, contextualization cues [...] and indexicality devices (Spreckels 2008:409f.).

Spreckels analysiert beispielhaft eine Sequenz, in der eine mit einer bestimmten Personenkategorie verbundene und in charakteristischem prosodischen Format realisierte Interjektion ausreicht, um eine Ko-Narration mit den anderen Gruppenmitgliedern einzuleiten. In der unten wiedergegebenen grafischen Modellierung ist die narrative Aktivität daher nicht elaboriert von einem umgebenden *turn-by-turn*-Gespräch abgegrenzt, sondern lediglich durch eine Komplikations- und Auflösungssequenz minimal herausgehoben.

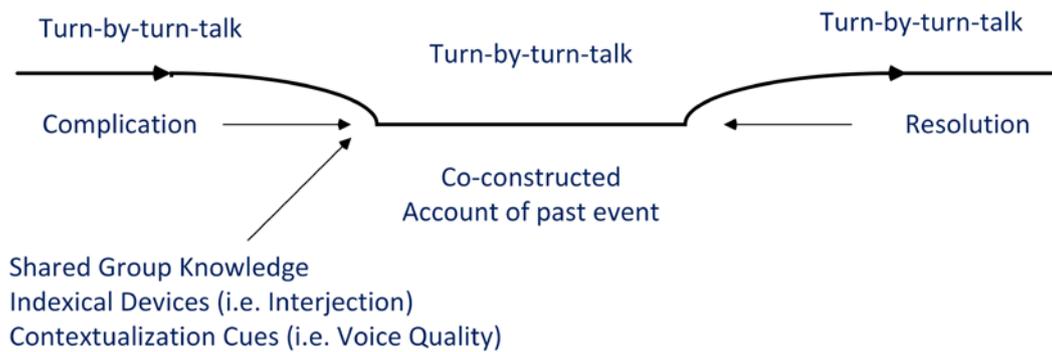


Abbildung 3: Sprechels (2008:409)

Auch wenn strittig ist, ob die aufgeschlagene Programmatik, formal-strukturell orientierte Ansätze der Erzählanalyse zu überwinden, vollständig eingelöst werden kann (vgl. etwa Wilson/Stapleton 2010), so können Arbeiten zu narrativen Kleinstformaten jedoch eindrücklich die starke Kontextabhängigkeit von Praktiken des Erzählens aufzeigen. Wenn es also für eine Praktik nur wenig sprachlichen Materials bedarf, um von den Interagierenden als Erzählung behandelt zu werden, stellt sich unweigerlich die Frage nach der narrationskontextualisierenden Funktion von kinesischen, räumlichen oder materiellen Ressourcen. Zu untersuchen wäre in diesem Zusammenhang etwa, inwiefern Objekte als Erzählanlässe instrumentalisiert werden können, ohne dass die Erzählung mit einer ausgebauten Einleitung angekündigt und eingeführt werden muss.

Was den meisten der hier skizzierten Arbeiten gemein ist, ist eine Konzentration auf das Verbale, auf sprachliche Praktiken der erzählenden Rekonstruktion von Ereignissen. Genau hier will das vorliegende Themenheft ansetzen: Mündliches Alltagserzählen soll im Anschluss an neuere Arbeiten in der Konversationsanalyse nicht nur in seiner Einbettung in einen *turn-by-turn talk*, sondern in seiner grundlegenden Situiertheit in Gesprächen in Ko-Präsenz modelliert werden (vgl. Mondada 2013a, 2013b; Schmitt 2007; Stukenbrock 2015a). Alltägliches Erzählen soll als multimodal hervorgebrachte Aktivität konzeptualisiert werden.<sup>11</sup> Erzählungen sind nicht nur als verkörperlichte, sondern auch als räumlich-materiell situierte Praktiken aufzufassen und zu beschreiben. Neben den bereits recht ausführlich erschlossenen verbalen und vokalen Mitteln des Erzählens geraten so auch verschiedene kinesische Ressourcen wie Mimik, Blick, Kopfbewegungen, Gestik, Berührung, Objektmanipulation, Positur, Proxemik oder Bewegung des gesamten Körpers in den analytischen Blick.

### 3. Multimodale Ressourcen des Erzählens

Dass Erzählen nicht nur über Sprache, sondern auch über den Körper bzw. über sichtbare Ressourcen vermittelt wird, wurde bereits recht früh in der Gesprächsforschung berücksichtigt, jedoch, aufgrund der verbesserten Verfügbarkeit und Qualität von Videodaten und der zunehmenden Anzahl multimodaler Untersuchungen,

<sup>11</sup> Der multimodale Zugriff soll verstanden werden als "the integrated study of all the relevant linguistic, embodied, and material resources participants mobilize for organizing social interaction in an audible-visible intelligible way" (Mondada 2013b:580).

verstärkt erst in den letzten Jahren ausgearbeitet. Hier soll ein kurzer Überblick über Arbeiten gegeben werden, die sich mit multimodalen Phänomenen in verschiedenen narrativen Formaten in der sozialen Interaktion in Ko-Präsenz auseinandergesetzt haben. Forschung zum Erzählen *über den Körper* hat sich meist für Krankheitsnarrative interessiert, den erzählenden Körper in der Interaktion jedoch weitestgehend ausgeblendet (Abschnitt 3.1). Erzählungen als Datengrundlage empirischer Studien sind nicht nur in der Gestenforschung, sondern auch in konversationsanalytisch geprägten Studien häufig verwendet worden (Abschnitt 3.2). Einen spezifischen Fokus auf narrative Sequenzen haben allerdings vornehmlich Arbeiten, die sich mit verschiedenen Teilnehmerrollen und deren Dynamiken auseinandersetzen (Abschnitt 3.3). Abschließend werden Studien vorgestellt, die sich mit Redewiedergabe und weiteren Inszenierungsverfahren in der Erzählwelt auseinandersetzen (Abschnitt 3.4.) – der Überblick belegt, dass multimodale Ressourcen des Erzählens bisher verstärkt in Bezug auf einzelne Phänomene oder Phasen der Erzählung hin untersucht werden, selten jedoch in Hinblick auf die Gesamt-erzählung.

### 3.1. Der *erzählte* und der *erzählende* Körper

Insbesondere soziologische Arbeiten zeigen auf, dass der *erzählende* Körper oft in Zusammenhang mit dem *erzählten* Körper gesetzt wird. Diese Dopplung zeigt sich vor allem in Krankheitsnarrativen bzw. außergewöhnlichen körperlichen Zuständen (Schwangerschaft, Drogenabhängigkeit, vgl. Beiträge in Berger/Quinney 2005). Laut Frank (2013) besitzt der kranke oder versehrte Körper ein Bedürfnis nach Erzählung, die der betroffenen Person zu einer physischen und psychischen Neuorientierung verhelfen kann. Daher scheint die Kombination von Narrativ und Körperlichkeit insbesondere im medizinischen Kontext von Relevanz zu sein (vgl. auch Epstein 1995).

Im Rahmen der Gesprächsforschung oder der narrativen Analyse wurde der "versehrte Erzähler" sowohl mit Hinblick auf psychische (z.B. Angst, Gülich/Couper-Kuhlen 2007; Streeck 2011; Essstörungen, Eli 2016; Psychotherapie, Streeck/Streeck 2002; Peräkylä et al. 2008; Traumata, Stukenbrock 2015b) als auch auf physische Probleme untersucht (z.B. Amputation, Heavey 2015; chronischer Schmerz, Becker 1999; epileptische Anfälle, Gülich/Schöndienst 1999; Gülich/Furchner 2002). Die Physis ist hierbei vor allem deshalb von Interesse, da Teilnehmer während biographischen Krankheitserzählungen vermehrt auf ihren Körper verweisen, was insbesondere durch deiktische Gesten auf versehrte oder betroffene Körperteile (vgl. Heath 2002; Heavey 2015) oder andere gestisch hergestellte "multimodale Metaphern" (Vlassenko 2015) erfolgt.

Die Gesprächsforschung hat sich für *Embodiment* insbesondere auch dann interessiert, wenn dies zu einer der wenigen verfügbaren Ressourcen der Interagierenden gehört, wie z.B. im Falle von Demenz (vgl. Hydén 2013) oder Aphasie (vgl. Goodwin 1995, 2000; Helasvuo et al. 2010; Laakso 2003, 2014). Dort werden bestimmte Sequenztypen innerhalb von Alltagserzählungen untersucht, typischerweise Wortsuchsequenzen. Speziell bei körperlich bzw. sprachlich eingeschränkten TeilnehmerInnen – wie im Falle von Aphasie – kann Erzählen nur unter Zuhilfenahme visueller bzw. materieller Ressourcen erfolgen, so z.B. mit Fotos (vgl. Aaltonen et al. 2014) oder selbstgezeichneten Karten (vgl. Aaltonen/Raudaskoski

2011), wobei das sprachliche Narrativ zumeist von anderen TeilnehmerInnen formuliert oder zumindest ko-formuliert wird.

Insbesondere im Rahmen der narrativen Analyse geht es hauptsächlich um den Körper als Thema und Ursprung des Erzählten und die Art, wie aus dem Narrativ bestimmte Versionen oder Identitäten des Körpers hervorgehen (vgl. Heavey 2015). Auch wenn es in diesen Fällen um die Verbindung zwischen Körper und Erzählen geht, ist dieser erzählte und erzählende Körper meist von einem konkreten interaktionalen Kontext abgelöst und wird hauptsächlich in Hinblick auf den textuellen Inhalt des Erzählten analysiert. Selbst in interaktionslinguistisch geprägten Arbeiten besteht bei Krankheitserzählungen ein Fokus auf der Nutzung wesentlicher lexikalischer oder prosodischer Darstellungsmittel, so dass der Körper als erzählendes Instrument eher am Rande Erwähnung findet. Auch die Einbettung des erzählenden Körpers in einen interaktiven, dialogischen Rahmen steht hier nicht im Zentrum des Interesses, da einerseits aus ethischen Gründen häufig ausschließlich Audiodaten verwendet bzw. zu Analyse Zwecken präsentiert werden, andererseits eher ein Interesse am spezifisch pathologischen Diskurs besteht (z.B. zu diagnostischen oder therapeutischen Zwecken).

### 3.2. Erzählungen als Datengrundlage für multimodale Studien

Erzählaktivitäten werden schon lange als Datengrundlage in der empirischen Linguistik verwendet. Dies kann einerseits bewusst erfolgen, also im Rahmen elizitierter Erzählungen, oder aber zufällig, da in Aufnahmen von Alltagsgesprächen Erzählungen häufige und gut erkennbare Muster sind. Elizitierte bzw. in experimentellen Situationen entstandene Erzählungen werden insbesondere in der Gestenforschung häufig verwendet, wohingegen die Gesprächsforschung die Untersuchung bestimmter interaktionaler, verkörperter Handlungen bzw. Phänomene häufig auf Grundlage von Alltagsgesprächen und somit auch von Erzählungen durchführt. In beiden Fällen steht jedoch das Erzählen an sich nicht im Mittelpunkt des analytischen Interesses.

Im Rahmen der psycholinguistisch oder kognitiv geprägten Gestenforschung werden Daten typischerweise in semi-experimentellen oder experimentellen Settings erhoben. Ähnliche bzw. reproduzierte Narrative sind hierbei ein guter Kontext, um (zumeist manuelle) Gesten zu beobachten und zu vergleichen. Hierbei geht es selten um persönliche, sondern um vorgegebene und oft in Bild- oder Animationsform vorliegende Narrative, die den TeilnehmerInnen als Stimulus vorgelegt oder vorgespielt werden, bekannt sind hier die *Pear Story* (vgl. Chafe 1980; Walker 2010), die *Frog Story* (vgl. Berman/Slobin 1994; Berman et al. 2004) oder Tweety und Silvester-Cartoons oder Spielfilme (vgl. McNeil 2016:7). Durch Verwendung eines einheitlichen visuellen Stimulus werden Gesten, die während der sprachlichen Reproduktion der Geschichte vor einem (die Geschichte nicht kennenden) zweiten Teilnehmer zum Einsatz kommen, quantifizierbar sowie vergleichbar. Dies ist insbesondere für die Erforschung typologischer Unterschiede in der semantisch-visuellen Enkodierung bestimmter Bewegungen, bei Wort-Gesten-Korrelaten oder dem Erwerb semantisch-gestischer Konzepte von Interesse (vgl. Capirci et al. 2010; Guo et al. 2009; Sekine/Kita 2015; Strömquist/Verhoeven 2004). Ein weiterer Schwerpunkt der Gestenforschung interessiert sich für Verweise *auf den* und *im* Raum, was typischerweise mit Zeigegesten erfolgt. Diese Zeigegesten sind oft in freie (oder in

durch Interviews elizitierte, was nicht immer eindeutig auszumachen ist) Erzählaktivitäten eingebunden, die häufig die Beschreibung gewisser Orte oder Richtungsangaben beinhalten (z.B. Haviland 2003, 2010). Bei den Untersuchungen geht es jedoch weniger um das Erzählen an sich als um die Konzeptualisierung von Raum und kulturell-typologische Unterschiede, so dass in den für die Analysen ausgewählten Beispielen zwar Erzählfragmente erkennbar werden, diese jedoch immer auf eine oder wenige Redebeitrageinheiten beschränkt werden (vgl. auch die Beispiele in Kendon 2004). Auch der mögliche Rezipient der Erzählung wird systematisch ausgeblendet, so dass auch hier ein zwar körperlich-visuell agierender, aber isolierter und fragmentierter Erzähler im Vordergrund steht. Lediglich im Rahmen von Gestenforschung, die für Gesprächssoftware, Avatare oder Roboter dialogische Strukturen zu modellieren versucht, werden narrative Strukturen expliziter berücksichtigt, wobei es zumeist darum geht, eine "maschinenerzählte" Geschichte durch den Zusatz simulierter mimisch-gestischer Mittel für den menschlichen Interaktanten natürlicher und ansprechender zu gestalten (vgl. Bickmore/Cassel 1999; Pelachaud et al. 2010).

Auch in interaktionslinguistisch geprägten Arbeiten werden narrative Aktivitäten häufig verwendet, um bestimmte sichtbare Phänomene zu untersuchen. In diesen Fällen wird jedoch nicht spezifisch auf die Charakteristika der narrativen Sequenzen als solche eingegangen, sondern (Auszüge aus) Erzählungen werden eher *en passant* in den Analysen verwendet. In diesem Fall stellen diese *big packages* ein sequenzielles Umfeld dar, in dem das untersuchte Phänomen besonders häufig zu finden ist, was Gesten (Deixis am Phantasma, Stukenbrock 2014), Blickverhalten (Blickverhalten in Häsitationsphasen, Weiß/Auer 2016), verbale Aktionsformate (Sequenzstrukturierung durch die Konjunktion "weil" in Mandarin-Chinesisch, Li 2016) sowie affiliative bzw. empathische hör- und sichtbare Handlungen (interaktive Herstellung von *laughables*, Ford/Fox 2010; redebeitrageinleitendes Lächeln, Kaukomaa et al. 2013) betreffen kann. Allgemein illustrieren viele der klassischen konversationsanalytischen Arbeiten rekurrente Handlungsformate (auch) im Rahmen von Erzählsequenzen (z.B. Bewertungen, Goodwin/Goodwin 1987; Pomerantz 1984a; oder Überlappungen, Schegloff 2000), ohne jedoch spezifisch auf die Praktik des Erzählens oder die Bedeutung der beobachteten Phänomene für narratives Handeln einzugehen.

### 3.3. Teilnehmerrahmen und multimodales Rezipientenverhalten in Erzählungen

Mit den zuvor erwähnten Studien kontrastiert eine Anzahl interaktionslinguistischer Arbeiten, die sich speziell mit der körperlichen Dimension interaktionaler Erzählaktivitäten auseinandersetzt. Hierbei liegt ein früher Schwerpunkt auf der Beschreibung des für die Erzählaktivität erforderlichen Teilnehmerrahmens sowie in der (Nicht-)Mitarbeit der Ko-TeilnehmerInnen an der Erzählung.

Ältere sowie neuere Arbeiten belegen eindrücklich den hohen Grad der Koordination multimodaler Ressourcen, die Erzählende und Zuhörende im Verlauf der Aktivität vollziehen, um eine Erzählung hervorzubringen. Goodwin (1984) zeigt, wie Zuhörende durch Sprache sowie die Positionierung ihres Körpers verschiedene Zuhörerrollen einnehmen können bzw. wie SprecherInnen ihre Erzählung durch Blick sowie Körperhaltung auf bestimmte AdressatInnen ausrichten. Selbst in

Mehrparteien-Gesprächen wird zunächst ein(e) HauptzuhörerIn adressiert, der/die der erzählenden Person dann ein *ticket* für die eigentliche Erzählung erteilen kann, auch wenn die spätere Klimax dann für mehrere bzw. sämtliche TeilnehmerInnen designt wird (Goodwin 2015:198-99). Dies hängt auch damit zusammen, dass Ko-Teilnehmende eine Erzählung potenziell stören können, beispielsweise durch die sichtbare (z.B. über Blick, Lächeln, Nicken, ikonische Gesten) Eröffnung einer Seitensequenz mit einem anderen Nicht-Erzähler (vgl. Goodwin 1997) oder allgemeiner durch selbstinitiierte Turnabnahmen (vgl. Zima 2017). Andererseits können Ko-Teilnehmer auch aktiv zur Erzählung beitragen, indem sie an bestimmten Schlüsselpunkten durch syntaktische Ko-Konstruktionen, Wiederholungen und gestische Ko-Enaktierung in die Geschichte miteinstimmen (vgl. Lerner 1992, 2002; Leung 2009) oder aber vom Erzählenden durch Blickzuwendung, Gesten oder, wenn auch seltener, durch explizite (verbale) Aufforderungen dazu eingeladen werden (vgl. Zima 2017).

Die konversationsanalytische Forschung zeichnet sich allgemein durch ein verstärktes Interesse an den RezipientInnen einer Erzählung aus, da diese nicht nur durch (zu Beginn minimale) Redebeiträge, sondern auch durch passendes sichtbares Verhalten der Erzählstruktur folgen bzw. zur Entwicklung und Ausgestaltung des Erzählten beitragen. Die Bedeutung hör- und sichtbaren Rezipientenverhaltens in Erzählaktivitäten wird zumeist in Bezug auf Affiliation oder Empathie hin analysiert. So betrachtet Stivers (2008) das Nicken während und nach einer Erzählung und belegt, dass ein Nicken am Ende von Erzählungen als zu minimal und daher disaffiliativ behandelt wird und zu einer Expansion der Erzählaktivität führt. Sequenziell präzise positioniertes Kopfnicken sowie Gesichtsausdrücke der RezipientInnen können bestimmte Haltungen anzeigen (*stance displays*) und so affiliativ auf emotionale oder amüsante Narrative antworten bzw. diese begleiten (vgl. Kupetz 2014; Kuroshima/Iwata 2016; Selting 2010, 2012, 2017), wobei der Erzähler durch das Halten bestimmter Gesichtsausdrücke während oder nach der Erzählung eine bestimmte sichtbare Antwort seiner Rezipienten projizieren bzw. relevant setzen kann (vgl. Ruusuvuori/Peräkylä 2009).

### **3.4. Multimodale Inszenierung und Phasen des multimodalen Erzählens**

Darstellungen von Positionierungen (sogenannte *stance displays*) in Erzählungen werden nicht nur über mimische, sondern auch über prosodische Ressourcen vermittelt, insbesondere im Rahmen von Redewiedergabe (vgl. Niemelä 2011). Inszenierungen in Form von Zitaten, direkter oder indirekter Redewiedergabe sind – vermutlich, da es sich vor allem um hörbare Ressourcen handelt, die auch anhand von Audiodaten untersucht werden können – ein Phänomen, das in Erzählungen gesondert untersucht wird. Verschiedene Praktiken der Figureninszenierung greifen in der direkten Redewiedergabe auf bestimmte Rede- und Sprechstile zurück (vgl. Kotthoff 2017:55-56) und erschaffen so eine Stimmenüberlagerung (vgl. Günthner 2002). Quotative (wie "und ich so"/"und er so", Golato 2000) können die direkte Rede einleiten und dann mit Hilfe von Geräuschen und Körperbewegungen zu einer Performance ausgebaut werden. ErzählerInnen können über verschiedene Körper- und Blickausrichtungen sowie Gesten, die bestimmte Stimmqualitäten begleiten, unterschiedliche Figuren einer Erzählung darstellen und so für die RezipientInnen

unterscheidbar machen (vgl. Koike 2010). Insbesondere die Abgrenzungen solcher Zitate werden über körperlich-visuelle Mittel hergestellt (vgl. Stec et al. 2015, 2016). So unterscheiden ErzählerInnen zwischen Erzählwelt und Interaktionsrahmen, indem sie von ihren RezipientInnen wegschauen oder aber bestimmte RezipientInnen durch Blick als Repräsentanten erzählter Figuren auswählen (vgl. Thompson/Suzuki 2014). Blickpraktiken können sich aber, so zeigen Thompson und Suzuki, unterscheiden je nachdem, ob ein *face-to-face*-Ereignis oder ein Telefongespräch re-inszeniert wird. Ehmer (2011) untersucht ikonisch-gestische und pantomimisch-körperliche Figureninszenierung bei imaginierte Redewiedergabe. Stukenbrock (2014) geht auf räumliche Koordinationsleistungen beim Erzählen ein und beschreibt, wie u.a. bei Narrationen imaginierte Räume (*imagined spaces*) konstruiert werden, in denen bei der Rekonstruktion von Ereignissen und Figurenhandlungen eine Deixis am Phantasma ermöglicht wird. Sidnell (2006) zeigt, dass ErzählerInnen Komponenten einer Erzählung entweder mit verbalen Mitteln erzählen oder aber mit körperlichen Ressourcen enactieren können, wobei die Enaktierung nicht nur mit der Art des Dargestellten (leicht oder schwierig visuell darzustellen) zusammenhängen, sondern auch mit dem Rezipientenmanagement. Multimodale Darstellungen erhöhen die Aufmerksamkeit der RezipientInnen und fordern stärkere Beteiligung bzw. responsive Handlungen ein (vgl. auch Huynh 2016; Schmitt/Deppermann 2009).

Wie im Falle von Enaktierungen und Inszenierungen konzentrieren sich viele Studien zum interaktionalen und multimodalen Erzählen auf bestimmte Phasen oder Abschnitte narrativer Sequenzen. So zeigt etwa Goodwin (1984) auf, wie parenthetische Einschübe in die Aktivität des Erzählens durch die sichtbare Fortführung einer weiteren Aktivität abgegrenzt werden. Müller (2003) beschreibt, wie verschiedene Schritte des Erzählens abgegrenzt werden und dabei vor allem rhematische Informationen von redegleitenden Gesten hervorgehoben werden. Besonders sicht- und hörbar in Erzählungen ist die Klimax, die durch eine Anhäufung und Intensivierung verbaler, vokaler und visueller Ressourcen aus der Gesamterzählung heraussticht (vgl. Selting 2013, 2017), auch sind hiernach besondere Rezipientenreaktionen erwartbar, die gegen Ende einer Erzählung allgemein immer substanzieller ausfallen (vgl. Kupetz 2014; Stivers 2008).

### 3.5. Zusammenfassung

Wenn Erzählen in seinem "natürlichen" Habitat der Alltagskommunikation – und nicht im Kontext experimentell-elizierter Situationen – untersucht wird, zeigt sich eine bislang nur in Ansätzen erfasste Komplexität der Koordination verbaler, paraverbaler und körperlicher Ressourcen zur Bewältigung narrativer Rekonstruktionen. Auch wenn erste Studien den Einsatz multimodaler Ressourcen in zentralen Phasen des Erzählens bei rekurrenten Verfahren des szenischen Erzählens zum Gegenstand haben, ist noch wenig bekannt über die multimodale Platzierung von Erzählungen bei Konkurrenz um das Rederecht (vgl. Morek i.d.H.) und unter den Bedingungen von Multiaktivität (vgl. Kupetz i.d.H.). Zudem stellt sich die Frage nach der interaktionalen Relevanz von narrativen Handlungszügen ohne verbale Grundlage (vgl. Heller i.d.H.). Im Anschluss an solche Studien können ferner die Besonderheiten des medialen Erzählens erschlossen werden (vgl. Oloff/König i.d.H.).

## 4. Herausforderungen einer multimodalen Erzählanalyse

Praktiken des mündlichen *face-to-face*-Erzählens, so zeigt die Zusammenschau der Arbeiten im vorherigen Abschnitt, können nicht nur auf der verbalen und vokalen Beschreibungsebene erfasst werden. Erzählen in zeitlich-räumlicher Ko-Präsenz ist eine grundlegend körperlich und räumlich situierte Aktivität, die entsprechend in einem multimodal ausgerichteten Zugang erschlossen werden sollte. Zukünftige narratologische Arbeiten, die diese Multimodalität des Erzählens in den Blick nehmen, sind dabei mit verschiedenen theoretischen und methodischen Herausforderungen konfrontiert, die in den folgenden Abschnitten skizziert werden.

### 4.1. Welcher Stellenwert wird multimodalen Ressourcen beigemessen?

Eine multimodale Erzählanalyse muss sich in Bezug auf unterschiedliche Auffassungen von der analytischen Eingliederung sichtbarer Elemente positionieren (vgl. Schmitt/Knöbl 2013; Schmitt 2015). Einerseits kann der Weg einer "multimodalen Konversationsanalyse" beschriftet werden, die "visuelle Ausdrucksressourcen bei der multimodalen Erweiterung verbal definierter Konzepte" (Schmitt/Knöbl 2013: 244) berücksichtigt. Ausgehend von einer narrativen Rekonstruktion eines vergangenen Ereignisses, die von den SprecherInnen (und in der Analyse schließlich auch von den ForscherInnen) anhand spezifischer verbaler Ressourcen identifiziert und abgegrenzt wird, werden zeitlich mehr oder weniger alignierte visuelle Ressourcen auf ihre Ausdrucksleistung in Bezug auf die Erzählhandlung in die Analyse einbezogen. Hierbei ist zu beachten, dass verbale und körperliche Ressourcen nicht für sich stehen, sondern so aufeinander koordiniert bzw. integriert sind, dass sie gegenseitige Kontextualisierungen vollziehen können (vgl. Schmitt/ Deppermann 2009; Sidnell 2006).

Andererseits kann der Schritt hin zu einer umfassenderen "multimodalen Interaktionsanalyse" vollzogen werden, die nicht primär ein Interesse an verbalen Strukturen, sondern an grundsätzlichen "interaktiven Ordnungsstrukturen" (Schmitt/Knöbl 2013:244-5) verfolgt. Zwar kann dies die Frage aufwerfen, ob die zweite Option – ein das Verbale nicht bevorzugender analytischer Zugang – in Bezug auf bislang überwiegend verbal erschlossene Erzählstrukturen und -handlungen überhaupt sinnvoll ist oder ob ein solcher Zugang nicht vielmehr zu einer kaum oder nur schwer beherrschbaren Komplexität der Datenauswahl führt. Zugleich ist jedoch der methodische Ansatz einer eher visuell fokussierten Beobachtung als Ausgangspunkt nicht uninteressant, würde diese doch einen offeneren Zugang zur Aktivität des Erzählens bieten. Inwieweit sich eine solche grundlegendere Zugangsweise für die Analyse von Erzählprozessen anbietet, könnte in einem ersten, explorativen Zugang an verschiedenen Datentypen erprobt werden. Im Rahmen einer multimodalen Erzählanalyse gilt es also zu ermitteln, welcher analytische Zugang zu dem auszuwertenden Videomaterial die Praxis des Erzählens aus der Teilnehmerperspektive adäquat erfassen kann.

## 4.2. Welche Daten eignen sich für eine multimodale Erzählanalyse?

Da Videoaufnahmen die empirische Grundlage einer multimodalen Erzählanalyse bilden, ist eine grundsätzliche Reflexion zu Datentyp und Aufnahmeart erforderlich. Im Sinne einer in der Konversationsanalyse angenommenen grundlegenden Rolle des Alltagsgesprächs bezüglich der Art und Lösung interaktionaler Aufgaben (vgl. Sacks/Schegloff/Jefferson 1974:729-31) könnte postuliert werden, dass sich eine multimodale Erzählanalyse primär mit Alltagsgesprächen beschäftigen sollte. Dies würde jedoch außer Acht lassen, dass Erzählen – auch wenn es im Alltagsgespräch sicherlich eine zentrale Praktik darstellt – potenziell in sämtlichen Interaktionstypen vorkommen kann (vgl. exemplarisch etwa Birkner 2017 zu Erzählen in Arzt-Patienten-Gesprächen). Dabei sollte jedoch immer die jeweilige Ökologie des Settings (vgl. Mondada 2013c; Heath/Luff 2013:307), d.h. dessen Spezifika und mögliche Auswirkungen auf Form und Verlauf einer Erzählung, berücksichtigt und analytisch reflektiert werden. Dazu gehört u.a. der spezifische Teilnehmerrahmen (zwei oder mehr SprecherInnen, vgl. Zima 2017; Möglichkeit der Entwicklung von Parallelgesprächen, vgl. Egbert 1997, geschlossene Gruppe oder variable Größe wie im Falle einer Feier). Von besonderem Interesse für multimodales Erzählen sind einerseits die Mobilität der Teilnehmer sowie das Mobilitätspotenzial (vgl. Haddington/Mondada/Nevile 2012) der jeweiligen Situation – sitzen, stehen, gehen, *face-to-face* oder Seite an Seite – und andererseits die Potenziale, die der jeweilige Raum dem Erzählen bietet (vgl. Hausendorf/Kesselheim/Schmitt 2016), bzw. die Möglichkeiten, wie der Interaktionsraum konkret konstituiert werden kann und wird (vgl. Mondada 2007, 2009a, 2016; Mondada/Oloff 2016). Es ist also zu reflektieren, welche potenziellen ZuhörerInnen einem Erzähler/einer Erzählerin in der jeweiligen Situation zur Verfügung stehen und über welche Ressourcen (zusätzlich zu dem eigenen Körper) sie verfügen, um eine Erzählung umzusetzen.

Zudem ist die Verfügbarkeit der TeilnehmerInnen eng mit der jeweiligen Tätigkeit verbunden – ein geselliges Beisammensein kann im Fokus stehen oder ein Gespräch kann durch eine andere Tätigkeit (wie z.B. Essen, Essen zubereiten, gemeinsam Bilder anschauen, handwerkliche Tätigkeiten, Gesellschaftsspiele) begleitet sein. In diesem Fall kann das Erzählen in einen Strom von Multiaktivität (vgl. Haddington et al. 2014; Kupetz i.d.H.) eingebunden sein, in dem die Zeitlichkeit des Erzählens mit gleichzeitig oder versetzt laufenden praktischen Tätigkeiten und Aufgaben verknüpft ist. In der Alltagskommunikation vermischen sich Erzählungen und Erzählfragmente mit Charakteristika und Zeitlichkeit anderer Handlungstypen und Aktivitäten, was zu potenziell unscharfen Rändern und vagen Formen von Erzählhandlungen führen kann. Dies gilt insbesondere, wenn TeilnehmerInnen sich zur Bearbeitung oder Lösung einer bestimmten Aufgabe zusammenfinden, was zumeist in institutionellen, medialen oder experimentellen Settings der Fall ist. Dies bedeutet, dass die Sequenzialität des Erzählens auf die Sequenzialität anderer Handlungsstränge treffen kann, die mehr oder weniger parallel oder versetzt verlaufen können oder müssen. Möchte man sich nun im Rahmen einer multimodalen Erzählanalyse speziell auf die Erzählhandlung fokussieren, ergeben sich einige analytische Schwierigkeiten. Laufen – insbesondere in einer Mehrparteieninteraktion – zwei oder mehr Handlungsstränge parallel oder versetzt ab, so stellt sich die Frage, im Rahmen welches Handlungsstranges welche Praktiken zum Tragen kommen:

[...] [T]his means not only considering responsive verbal actions in the next turn, but also embodied responsive actions that might happen within and along the previous one. Multimodally formatted actions are characterized by multiple simultaneous temporalities, rather than strict successivity (Mondada 2016: 361).

Da angenommen werden kann, dass diese Multiaktivität eine grundsätzliche Funktionsweise menschlicher sozialer Interaktion ist, variieren die Sichtbarkeit sowie die Auswirkungen von Multiaktivität auf den Akt des Erzählens sicher beträchtlich (vgl. König/Oloff 2018). So kann eine sichtbare Handlung beispielsweise der Strukturierung der Erzählung dienen, konkreter für das "jemand anderem etwas Erzählen" eingesetzt werden, oder aber im Rahmen einer anderen sozialen Handlung zum Einsatz kommen. Hier stellt sich auch allgemeiner die Frage, inwieweit für das Monitoring, die Verfügbarkeitsanzeige oder auch das Rezipientenmanagement überhaupt spezifisch "erzählerische" Praktiken existieren (vgl. Oloff/König i.d.H.) – oder ob das Erzählen sich vielmehr einer Anzahl allgemeiner, universeller Praktiken bedient, deren Spezifik möglicherweise nur in einer gewissen Abfolge oder Bündelung liegt. Dieses Verhältnis genauer zu bestimmen, ist eine zentrale Herausforderung einer multimodalen Erzählanalyse. Bei der Datenauswahl für eine multimodale Erzählanalyse ist also zu klären, ob bzw. inwieweit das Erzählen in einer gegebenen Situation im Handlungsfokus steht und welche körperlichen, räumlichen oder materiellen Mittel unter den gegebenen Bedingungen hierfür zur Verfügung stehen.

#### **4.3. Welche Art der Datenerhebung eignet sich für eine multimodale Erzählanalyse?**

Die vorausgehenden Reflexionen sind insofern folgenreich, als sie zur Klärung der Voraussetzungen für die einer der Ökologie des Settings bestmöglich angepassten Datenaufnahme führen können. Die Anzahl und Positionierung der Aufnahmegeräte sollte zum Ziel haben, den Potenzialen und Spezifika der Situation gerecht zu werden. In vielen Fällen schränken der Bildausschnitt sowie die Disposition der TeilnehmerInnen im Raum die spätere Sichtbarkeit gewisser Handlungen ein. So kann nicht immer gesehen werden, wie und ob ein potenzieller Zuhörer sichtbar auf Elemente einer Erzählung antwortet oder inwieweit gegenseitiges Monitoring bzw. Wahrnehmungswahrnehmung (vgl. M. H. Goodwin 1981; Hausendorf 2003; Stukenbrock 2015:87ff.) erfolgen. Allerdings werden potenziell weniger sichtbare Handlungen (z.B. Blickrichtungswechsel eines mit dem Rücken zur Kamera sitzenden Teilnehmers B) durch eine strikte sequenzielle Analyse verständlich und verwertbar (z.B. Beitragsende eines Teilnehmers A und Kopfbewegung des Teilnehmers B weg von A).

Dass die Aufnahme sowohl die erzählenden TeilnehmerInnen als auch alle potenziellen ZuhörerInnen erfassen sollte, erscheint innerhalb eines multimodalen, sequenziellen Ansatzes trivial, wird jedoch beispielsweise in Kontexten mit vielen TeilnehmerInnen (Klasse, Vortragende usw., vgl. Mondada 2006) oder bei Interviews oder Fokusgruppen nicht immer beherzigt (s. Mondada 2013c:47ff. für von Historikern durchgeführte Interviews). Da in medialen Settings das Erzählen meist professionell inszeniert wird (vgl. Broth 2009; Mondada 2009b; Oloff/König i.d.H.), entfällt hier die Wahl des technischen Dispositivs. In anderen Situationen

hingegen kann sich die Wahl der Kameraposition, deren Anzahl und Art (z.B. Eye-tracking, Weiß/Auer 2016; Zima 2017) sowie die Verwendung von externen Audiogeräten oder individuellen Mikrofonen auf die Granularität der Analyse auswirken. So besteht in gewissen Settings ein (getrennter) Fokus auf die Gesichter der Teilnehmenden, der jedoch den unteren Teil des Oberkörpers oder die Gesamtsituation nur unzureichend erfasst. Dies ist nicht nur in semi-experimentellen Settings der Fall, sondern betrifft auch nicht arrangierte Gesprächssituationen wie Skype-Gespräche (vgl. Licoppe/Morel 2012; Licoppe 2017; Lanwer i.Dr.). Im Falle mediatisierter Kommunikation ist zudem der gefilmte Bildschirm bzw. Display eine wichtige analytische Quelle, um später das Erzählen möglichst gut in seinem technologisch gestützten Zusammenhang (Sicht- und Hörbarkeit, technische Störungen oder Verzögerungen) bringen zu können. Daher gibt es keine allgemeingültige Anweisung, wie genau Videoaufnahmen im Rahmen einer multimodalen Erzählanalyse am besten zu erstellen sind. Essentiell erscheint hier jedoch, mögliche Einschränkungen der jeweiligen Wahl zu reflektieren und diese bei der Analyse angemessen zu berücksichtigen.

#### **4.4. Welche multimodalen Ressourcen des Erzählens müssen erfasst werden?**

Für die Konzeptualisierung einer multimodal ausgerichteten Erzählanalyse ist die Wahl des Untersuchungsgegenstands eingehender zu reflektieren. Häufig werden Praktiken wie Blick- und Gestenkoordination am *Beispiel* von Erzählungen untersucht, meist liegt das zentrale Erkenntnisinteresse der Untersuchung jedoch auf anderer Ebene (etwa die Darstellung emotionaler Anteilnahme im Gespräch bei Selting 2013, subjektive Krankheitstheorien bei Vlassenko 2015, fiktionale Redewiedergabe allgemein, also unabhängig von ihrer Einbettung in Narrationen, bei Ehmer 2011). Daher lautet eine grundsätzliche Frage, welche Rolle die Aktivität des Erzählens innerhalb einer multimodalen Interaktionsanalyse überhaupt einnehmen soll: Sollen Erzählungen als genuiner Untersuchungsgegenstand verstanden werden, oder aber werden Erzählungen eher als einer von prinzipiell mehreren möglichen Kontexten behandelt, in dem eine interessierende Praktik exemplarisch untersucht werden kann?

Ebenso werden in bisherigen Arbeiten oft nur bestimmte Phasen oder aber bestimmte Elemente einer Erzählung untersucht. Dies birgt das Risiko, den multimodalen Ansatz als kleinteilige und potenziell kontextreduzierende Analyseform zu verstehen. Auch kann die Analyse außergewöhnlicher bzw. leicht sicht- und unterscheidbarer visueller Praktiken dazu führen, dass lediglich "auffällige" Phänomene einer multimodalen Analyse zugeführt und diese somit den banaleren, aber regelmäßiger auftauchenden Praktiken vorgezogen werden (für eine ähnliche Diskussion in Bezug auf Unterbrechungen vgl. Schegloff 1988/1989; Hutchby 1992). Um diesen "Lupeneffekt" zu vermeiden, sollten daher die nicht auf den ersten Blick sichtbaren Phänomene sowie auch die eher "unspektakulären" Phasen des Erzählens im Rahmen einer multimodalen Erzählanalyse berücksichtigt werden. Allgemein stellt sich also die übergeordnete Frage, wie umfassend eine multimodale Erzählanalyse sein muss bzw. welche Fokussierungen vorgenommen werden können, ohne den Gegenstandsbereich des Erzählens zu reduktionistisch oder dekontextualisiert zu behandeln.

Mit der Art und Qualität der Aufnahmen eng verknüpft ist die Auswahl von relevanten sicht- und hörbaren Phänomenen, die im Rahmen einer multimodalen Erzählanalyse zur Analyse herangezogen werden. Die Aufgabe einer multimodalen Erzählanalyse besteht nicht darin, zu einer verbalen Erzählstruktur einige visuelle Elemente "hinzuzufügen", die Existenz eben dieser lediglich festzustellen, oder aber nur auf sichtbare Handlungen des "Erzählers" zu fokussieren. Folgt man einem multimodalen, sequenziellen Ansatz, so wird angenommen, dass beim Erzählen in Ko-Präsenz von allen TeilnehmerInnen permanent sämtliche hör- und sichtbaren Ressourcen eingesetzt werden (können). Zwar gibt es Zeitpunkte, an denen sicht- und hörbar mehr geschieht, z.B. bei der Klimax einer Erzählung (vgl. Selting 2017; Oloff/König i.d.H.) oder aber bei darauffolgenden Bewertungssequenzen. Allerdings sollte eine multimodale Erzählanalyse gewillt sein, auch Phänomenen und Handlungen analytische Aufmerksamkeit zu schenken, die abseits der sequenziellen "Knotenpunkte" liegen, jedoch nichtsdestoweniger konstitutiv für diese sind. Was genau diese sind, hängt wiederum auch mit der Ökologie des gewählten Settings zusammen. Zu fragen ist etwa, wie viel die TeilnehmerInnen voneinander sehen und hören können oder ob es einen gemeinsamen Fokus gibt, der Erzählhandlungen gewissermaßen leiten oder aber hemmen könnte.

#### **4.5. Welche und wie viele Formen des multimodalen Erzählens treten auf?**

Das Erstellen von Kollektionen stellt eine grundlegende empirisch-methodische Herausforderung dar (vgl. Sidnell 2013). Einerseits sind sich Gattungsanalyse und Konversationsanalyse einig, dass möglichst viele Belege gesammelt werden sollten, um genre- oder aktivitätsspezifische Muster eindeutig identifizieren zu können. Durch die Arbeit mit Videodaten und die zusätzliche Berücksichtigung visueller Handlungen erhöht sich jedoch die beobachtete Komplexität der sozialen Interaktion beträchtlich, zumindest, wenn man nach "gleichen" Abläufen oder Mustern sucht. Zwangsläufig muss sich die Erstellung multimodaler Kollektionen von einem (angenommenen) Ideal des identischen Musters trennen und es sich stattdessen zur Aufgabe machen, *prototypische* Handlungsmuster zu erkennen und zu beschreiben (z.B. Oloff 2008; Mondada 2016). Das heißt, dass Erzählmuster sich auch sichtbar nicht durch eindeutige Gleichheit in Form und Verlauf auszeichnen. Vielmehr sollte das Ziel sein, übereinstimmende *multimodale Gestalten* (vgl. Mondada 2014) zu identifizieren.

Mit diesem Gestalt-Charakter hängt eine der grundsätzlichen Herausforderungen der Erzählanalyse zusammen: Das Forschungsobjekt an sich bildet eine größere Einheit, die sich aus vielen Einzelhandlungen oder Sequenzpaaren zusammensetzt. Zwar wirft die aktuellere Forschung zu *small stories* bzw. Erzählfragmenten (siehe Abschnitt 2.3) die Frage auf, ob Erzählungen zwangsläufig "große" Handlungseinheiten bilden. Allerdings scheint jedes Fragment einer Erzählung zumindest aber das Potenzial zu enthalten, von den TeilnehmerInnen zu einem "Größeren" entwickelt zu werden. Diese *big packages* (vgl. Sacks 1992, II:354 ff.) sind zwar aus Teilnehmersicht in ihrer multimodalen Ausgestaltung gut zu erkennen, jedoch umso schwieriger analytisch präzise zu fassen. Dies stellt wohl einen der Gründe dar, warum solche "supra-sequenziellen" Zusammenhänge bisher vergleichsweise selten im Fokus gesprächsanalytischer Ansätze standen (vgl. Robinson 2013).

Eine multimodale Erzählanalyse muss klären, wie Erzählen als soziale Handlung genauer definiert und von anderen Handlungen abgegrenzt werden kann. Entsprechend sollte untersucht werden, inwiefern sicht- und hörbare Praktiken als charakteristische Kontextualisierungshinweise spezifisch für die Aktivität des Erzählens im Gegensatz zu anderen Aktivitäten wie etwa dem Argumentieren, dem Berichten oder dem Erläutern fungieren. Auch die Koordinationsleistungen zwischen SprecherInnen und HörerInnen sollten in den Blick genommen werden: Über welche multimodalen Ressourcen werden kommunikative Praktiken als Erzählungen kokonstruiert (vgl. Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft 2015:24 ff.)? Gerade auch die Berücksichtigung "kleiner" und fragmentarischer Geschichten zeigt, dass die Aktivität des Erzählens in verschiedensten Formaten stattfinden kann (siehe Abschnitt 2.3). Kann in diesen verschiedenen Formaten nun eine gemeinsame formale und funktionale Basis ausgemacht werden? Oder aber ist die Annahme einer einheitlichen Aktivität des "Erzählens" empirisch nicht haltbar, sodass stattdessen von mehreren verschiedenen Aktivitäten auszugehen ist?

Nicht zuletzt sollte eine multimodale Erzählanalyse eine Integration bisheriger Arbeiten aus anderen Disziplinen und Forschungsperspektiven auf Praktiken des Erzählens anstreben. Zu nennen sind hier insbesondere die Pionierarbeiten im Bereich der videobasierten, sequenziellen Analyse (vgl. Abschnitt 3.3), die im Rahmen einer multimodalen Erzählanalyse weiterentwickelt und systematisiert werden sollten. Ferner ist zu diskutieren, welche Erkenntnisse beispielsweise aus der Gestenforschung, der *Context Analysis* (vgl. Schefflen 1964, 1972; Kendon 1990) oder der Spracherwerbsforschung herangezogen werden können, um Erzählen als ganzheitlichen, verkörperten und räumlich situierten Prozess zu verstehen (vgl. Abschnitt 3.2). Eine multimodale Erzählanalyse sollte also reflektieren, inwieweit bisherige Ergebnisse anderer Disziplinen für ihre eigenen Zwecke auf ein allgemeines Konzept multimodaler Erzählpraktiken (mit verschiedenen Teilnehmerkonstellationen und in verschiedenen Kontexten) übertragbar sind.

## 5. Ansätze zu einer multimodalen Erzählanalyse

Die Vielfalt der aufgezeigten Herausforderungen erschwert den eindeutigen Entwurf eines neuen Ansatzes zur Beschreibung von Erzählungen in der *face-to-face*-Interaktion. Dennoch ist es bereits jetzt möglich, grundsätzliche Züge einer multimodalen Erzählanalyse zu skizzieren: Eine multimodale Erzählanalyse versteht den Prozess des Erzählens holistisch, als verkörpertes soziales Handeln zweier oder mehr TeilnehmerInnen. Daher müssen verschiedene Teilnehmerrollen sowie der Teilnehmerrahmen während des Erzählens berücksichtigt werden. Bei einer multimodalen Erzählanalyse handelt es sich nicht nur um die Analyse des Produkts, der Erzählung an sich, sondern um die konkrete Einbettung eines prozessualen Erzählens in einen spezifischen sequenziellen und multimodal ausgestalteten Kontext. In dieser Analysehaltung muss gefragt werden, wie verschiedene Stimmen und Körper die Erzählung als solche konstituieren und konturieren. In diesem Sinne besteht ein Interesse daran, über die klassische Dichotomie von ErzählerIn und RezipientIn hinauszugehen. Im Rahmen eines solchen holistischen Ansatzes berücksichtigt eine multimodale Erzählanalyse, wie verbale, prosodische und kinesische Ressourcen während des gesamten Erzählprozesses zum Einsatz kommen und wie Erzählraum,

-objekte und -körper davor und währenddessen konstituiert und danach wieder aufgelöst werden. Sie setzt sich ebenso zum Ziel, hierbei den jeweiligen Spezifika des Settings analytisch Rechnung zu tragen und deren Rolle im Erzählprozess angemessen zu würdigen.

Die multimodale Erzählanalyse geht davon aus, dass Erzählen eine Grundform des sozialen Handelns darstellt, und versucht, diese Grundform in ihrer multimodalen Vielfalt zu beschreiben. Dazu gehört, dass nicht nur klar abgegrenzte, prototypische und vollständige Erzählungen untersucht werden, sondern auch kleine, fragmentarische und bisher als "unprototypisch" geltende Erzählformen. So kann die multimodale Erzählanalyse auch dazu beitragen, allgemeine Erkenntnisse über verkörpertes, (nicht-)gemeinsames (nicht-)aligniertes und (un)affiliatives Handeln in der sozialen Interaktion zu gewinnen.

### 5.1. Grundlegende Fragestellungen

Aufbauend auf den obigen Überlegungen werden in diesem Abschnitt konkrete Fragestellungen ausformuliert, die im Rahmen einer multimodalen Erzählanalyse thematisiert werden sollten. Sie lassen sich zu insgesamt vier größeren Themenkomplexen zusammenfassen, die Fragestellungen der primär am Verbalen orientierten Konversationsanalyse mit denen der an der allgemeinen Interaktionsordnung orientierten Multimodalitätsforschung verbinden. Anhand der Fragestellungen soll zudem eine erste Verortung der Beiträge in diesem Themenheft erfolgen, bevor diese im folgenden Abschnitt 5.2 ausführlicher vorgestellt werden.

In einem ersten Themenkomplex können Fragestellungen zusammengefasst werden, bei denen ERZÄHLEN ALS DURCH SPEZIFISCHE SPRACHLICHE FORMEN IDENTIFIZIERBARE GATTUNG behandelt wird, deren Analyse multimodal erweitert werden sollte. Hier interessiert, welche multimodalen Ressourcen die Aktivität des Erzählens allgemein bzw. spezifische Erzählgattungen auszeichnen.

- Inwiefern unterscheiden sich Reihungen verschiedener Erzählungen (*first und second stories*) oder verschiedene Versionen einer Erzählung (Wiedererzählungen bzw. *retold stories*) im Einsatz multimodaler Ressourcen?
- Was zeichnet *small stories* und Erzählfragmente multimodal aus (vgl. Kupetz i.d.H.)? Wie unterscheiden sich diese von "vollständigeren", "größeren" Erzählformen? Was unterscheidet multimodal das spontane vom medial inszenierten (vgl. Oloff/König i.d.H.) oder vom elizitierten Erzählen?
- Sind die Beschreibungen bestimmter gattungskonstitutiver sprachlicher Muster multimodal zu erweitern? Zeigen sich etwa bei dem Gebrauch von "dichten Konstruktionen" (vgl. Günthner 2006; Sandig 2000) Verfestigungen auf der Ebene der kinesischen Ressourcen?

Hieran orientiert können sich Studien in einem zweiten Themenkomplex konkreter mit dem SEQUENZIELLEN ABLAUF DES ERZÄHLENS aus multimodaler Sicht befassen: Hier gilt es zu ermitteln, ob und wie bestimmte multimodale Ressourcen spezifische Erzählschritte kontextualisieren.

- Wie vollziehen SprecherInnen und HörerInnen die Vorbereitung, Einleitung oder Wiederaufnahme einer Erzählung mit verbalen und körperlichen, räumlichen oder materiellen Ressourcen (vgl. Morek i.d.H.)?
- Wie gestalten SprecherInnen die Kernaktivitäten des Erzählens (z.B. Darstellung einer Ereignisfolge, Darstellung von bestimmten Ereignissen oder Ereignisfolgen, Redewiedergabe) multimodal aus (vgl. Oloff/König i.d.H.)?
- Gibt es eine spezifische Koordination verbaler und kinesischer Ausdrucksmittel bei der Ausleitung, der Beendigung oder auch beim Abbruch einer Erzählung bzw. einer Erzähleinleitung (vgl. Morek i.d.H.)?
- Wie werden sprecher- wie hörerseitig evaluative Haltungen innerhalb einer Erzählung mit multimodalen Ressourcen kontextualisiert (vgl. Kupetz 2014)?

In einem dritten Themenkomplex können Studien gruppiert werden, die sich mit der Einbettung des Erzählprozesses in einen spezifischen TEILNEHMERRAHMEN bzw. mit der Konstitution und permanenten Aushandlung dieses Teilnehmerrahmens befassen:

- Wie sind Erzählungen multimodal auf bestimmte Adressaten- und Rezipientengruppen ausgerichtet (*recipient design*)? Wie wird über ein visuelles Display die Adressierung mehrerer Publika vollzogen (vgl. Oloff/König i.d.H.)?
- Wie sind alle InteraktionsteilnehmerInnen an der Hervorbringung bzw. am Gelingen oder Nicht-Gelingen von Narrationen beteiligt? Wie unterscheiden sich Erzählungen mit verschiedenen Teilnehmerkonstellationen (z.B. mit zwei Interagierenden oder drei und mehr Interagierenden)?
- Wie sind multimodalen Ressourcen auf die verschiedenen Teilnehmerrollen von ErzählerInnen, Ko-ErzählerInnen und ZuhörerInnen verteilt? Wie koordinieren sich ErzählerInnen und ZuhörerInnen im Gebrauch der jeweiligen Mittel (vgl. Morek i.d.H.)?

Einen vierten Themenkomplex stellt die Untersuchung der Spezifik des Erzählens in unterschiedlichen Settings mit verschiedenen räumlichen, technischen oder handlungsrelevanten Möglichkeiten dar:

- Kann die Aktivität des Erzählens nur auf Basis sichtbarer Prozesse von den TeilnehmerInnen identifiziert werden? Gibt es ein rein körperliches Erzählen, ohne dass der rekonstruktive Zugriff sprachlich kontextualisiert wird (vgl. Heller i.d.B.)?
- Wie wird ein spezifischer Interaktionsraum für Erzählen hergestellt? Wie verlaufen Erzählungen in verschiedenen Kontexten von Multiaktivität (vgl. Kupetz i.d.H.)?
- Wie unterscheiden sich "statische" von "bewegten" Erzählungen? Wie wirkt sich die Mobilität der TeilnehmerInnen aus bzw. inwiefern wird sie als weitere Ressource des Erzählens genutzt (vgl. König/Oloff 2018)?
- Wie kommen eher "untypischere" multimodale Ressourcen beim Erzählen zum Einsatz (z.B. Beine, Oberkörper)? Wie wirkt sich die Benutzung von Artefakten auf das Erzählen aus (vgl. Heller i.d.H.)?

- Was ist spezifisch für Erzählungen in massenmedialer Vermittlung? Inwiefern nutzen ErzählerInnen Affordanzen des Übertragungsmediums für die Zwecke der narrativen Rekonstruktion? Durch welche Inszenierungsressourcen werden Erzählungen für die massenmediale Übermittlung aufgeführt (vgl. Oloff/König i.d.H.)?

## 5.2. Die Beiträge in diesem Themenheft

Das vorliegende Themenheft versammelt Beiträge, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven den oben skizzierten Fragekomplexen einer multimodalen Erzählanalyse widmen. Die Datengrundlage bilden verschiedenste Datentypen und Interaktionssettings (Eltern-Kind-Dyaden bei Heller und Kupetz, Gespräche in der Peer-Group bei Morek sowie Auszüge aus einer TV-Unterhaltungssendung bei Oloff/König). Innerhalb dieser Gesprächsdaten werden zudem unterschiedliche (Teil-)Aktivitäten fokussiert (Initiierung einer Erzählung bei Heller, Morek und Kupetz, Abgrenzung verschiedener Phasen des Erzählens bei Oloff/König). Die hier zusammengeführten Beiträge decken somit verschiedene Aspekte einer multimodalen Erzählanalyse ab. Was die Studien jedoch eint, ist die grundlegend sequenzbasierte Analysehaltung, die die zeitlich geordnete multimodale Interaktion zwischen den TeilnehmerInnen bei dem prozessualen Vollzug narrativer Rekonstruktionen in den Blick nimmt.

In ihrem Beitrag *Jenseits des Hier und Jetzt. Multimodale Praktiken der Versetzung in Erzählinteraktionen kleiner Kinder* untersucht VIVIEN HELLER anhand längsschnittlicher Daten einer Mutter-Kind-Dyade, wie für Erzählungen zu vollziehende narrative Versetzungen mithilfe verschiedener körperlicher und materieller Praktiken kindseitig bewältigt werden. Im Rahmen von Bilderbuch-Interaktionen etabliert der 19 Monate alte Ole insbesondere durch gestische Verfahren des *modeling* einen imaginierten narrativen Raum mit einer spezifischen Raum- und Figurendeixis. Zudem modelliert Heller anhand der Verfahren des *acting*, *handling*, der *abstract motion* sowie des *modeling* einen Erwerbsverlauf in der Entwicklung narrativer Fähigkeiten "vor dem ersten Erzählen". Die Analyse solcher frühen narrativen Praktiken eröffnet nicht nur eine neue Perspektive auf frühkindliches Erzählen, sondern verweist zudem auf die Möglichkeit narrativer Handlungen ohne verbale Grundlage (vgl. Abschnitt 4.1).

Der Beitrag *Zum Erzählen braucht's zwei – Zur Relevanz einer multimodalen Multiaktivitätsanalyse für die Beschreibung kommunikativen Verhaltens in Erwachsenen-Kleinkind-Interaktion* von MAXI KUPETZ befasst sich mit nicht elizitierten Erzählungen im Alltagshandeln einer Familie (vgl. Abschnitt 4.3). Anhand von erwachsenen- wie kindseitig initiierten Erzählungen bzw. Erzählfragmenten weist Kupetz nach, dass Erzählen im kommunikativen Alltag potenziell stets mit anderen Aktivitäten konkurriert und daher einer spezifischen, von körperlichen Praktiken unterstützten Kontextualisierungsleistung aller TeilnehmerInnen bedarf. Mit der Thematisierung der Einbettung von Erzählen in alltagspraktisches Handeln und einer damit einhergehenden Multiaktivität ergänzt der Beitrag die bestehende konversationsanalytische Erzählforschung um eine entscheidende Dimension: Nicht nur die Ausleitung aus dem *turn-by-turn-talk* ist eine zentrale Aufgabe, sondern auch die Koordination mit anderen teilweise gleichzeitig vollzogenen verkörperlichten, kommunikativen Projekten (vgl. Abschnitt 4.2).

MIRIAM MOREK führt in ihrem Artikel *Multimodalität als Ressource der Platzierung von Erzählungen in Peer-Interaktionen von Kindern* einen detaillierten Vergleich zweier in einer Jungengruppe realisierter Erzählungen durch. Das nicht experimentelle Interaktionssetting ist geprägt durch vielfältige Konkurrenzen (um das Rederecht, um eine Position in der Gruppe) zwischen den vier Interaktionsteilnehmern. Moreks Analysen illustrieren, wie multimodale Ressourcen bei der Bewältigung der kommunikativen Aufgabe der Platzierung einer Erzählung koordiniert werden müssen. Körperliche Praktiken erfüllen nicht nur die Aufgabe, die Aufmerksamkeit der anderen Gruppenmitglieder zu erlangen, sondern sie kontextualisieren gleichzeitig die Erzählwürdigkeit der erst noch folgenden narrativen Rekonstruktion (vgl. Abschnitt 5.1).

Der abschließende Beitrag *Zur Theatralität und Multimodalität des Erzählens in der Fernseh-Unterhaltung* von FLORENCE OLOFF und KATHARINA KÖNIG widmet sich der medialen Übermittlung von Erzählungen (vgl. Abschnitt 3.5). Die Autorinnen untersuchen theatrale Mittel der Inszenierung und Aufführung, die für massenmediales Erzählen in einer TV-Unterhaltungssendung charakteristisch sind. An der exemplarischen Analyse einer Erzählsequenz aus der WDR-Sendung "Zimmer frei" zeigen sie auf, dass sich massenmediales Erzählen in seinem sequenziellen Auf- und Ausbau in systematischer Weise von Alltagserzählungen unterscheidet und dass theatrale Inszenierungs- und Aufführungsmittel der Fernsehproduktion die Aktivität des Erzählens mitkonstituieren.

Die Untersuchung der Alltagspraxis des mündlichen Erzählens kann auf eine reiche kulturanthropologische, interaktionslinguistische und soziolinguistische Forschungstradition zurückgreifen. Auch wenn diese Disziplinen früh die sozialkonstitutive Bedeutung von Erzählen erfasst haben, blieben viele Studien der verbalen Ebene narrativer Rekonstruktionen verhaftet. Die mit diesem Themenheft vorgelegten Studien sollen in diesem Sinne zu einer eingehenderen Untersuchung der räumlichen, körperlichen und materiellen Situiertheit von Erzählaktivitäten beitragen.

## 6. Literatur

- Aaltonen, Tarja / Arminen, Ilkka / Raudaskoski, Sanna (2014): Photo sharing as a joint activity between an aphasic speaker and others. In: Nevile, Maurice / Haddington, Pentti / Heineman, Trine / Rauniomaa, Mirka (Hrsg.), *Interacting with Objects. Language, materiality, and social activity*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 125-144.
- Aaltonen, Tarja / Raudaskoski, Sanna (2011): Storyworld evoked by hand-drawn maps. In: *Social Semiotics* 21(2), 317-336.
- Bamberg, Michael (2006): Stories: Big or small? Why do we care? In: *Narrative Inquiry* 16(1), 147-155.
- Bamberg, Michael / Georgakopoulou, Alexandra (2008): Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. In: *Text & Talk* 28(3), 377-396.
- Bauman, Richard / Briggs, Charles L. (1990): Poetics and performance as critical perspectives on language and social life. In: *Annual Review of Anthropology* 19, 59-88.
- Becker, Bettina (1999): Narratives of pain in later life and conventions of storytelling. In: *Journal of Aging Studies* 13(1), 73-87.

- Bergmann, Jörg (1987): Klatsch. Zur Sozialform der diskreten Indiskretion. Berlin: de Gruyter.
- Bergmann, Jörg / Luckmann, Thomas (1995): Reconstructive genres of everyday communication. In: Quasthoff, Uta M. (Hrsg.), *Aspects of Oral Communication*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 289-304.
- Berman, Ruth A. / Slobin, Dan Isaac (Hrsg.) (1994): *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Berman, Ruth A. / Slobin, Dan Isaac / Strömquist, Sven / Verhoeven, Ludo (Hrsg.) (2004): *The Frog Story Revisited*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Betten, Anne (2009): Berichten – Erzählen – Argumentieren revisited. Wie multifunktional sind die Textsorten im autobiographischen Interview? In: Taterka, Thomas / Lele-Rozentāle, Dzintra / Pavīdis, Silvija (Hrsg.), *Am Rande im Zentrum: Beiträge des VII. Nordischen Germanistentreffens, Riga 7.-11. Juni 2006*. Berlin: SAXA, 227-243.
- Berger, Ronald J. / Quinney, Richard (2005): *Storytelling Sociology: Narrative as Social Inquiry*. Boulder: Lynne Rienner Publishers.
- Bickmore, T. / Cassell, Justine (1999): Small Talk and Conversational Storytelling in Embodied Conversational Interface Agents. In: *AAAI Technical Report FS-99-01*.
- Bietti, Lucas M. / Tilston, Otilie / Bangerter, Adrien (i. Dr.): Storytelling as adaptive collective sensemaking. In: *TopiCS in Cognitive Science*.
- Birkner, Karin (2013): Erzählfragmente. Narrative Funktionalisierungen zur Lösung der schweren Beschreibbarkeit von Schmerzempfindungen. In: Hartung, Martin / Deppermann, Arnulf (Hrsg.), *Gesprochenes und Geschriebenes im Wandel der Zeit. Festschrift für Johannes Schwitalla*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, 82-98.
- Birkner, Karin (2017): Erzählen im Arzt/Patient-Gespräch. In: Huber, Martin / Schmid, Wolf (Hrsg.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft. Erzählen*. Berlin, Boston: de Gruyter, 547-565.
- Broth, Mathias (2009): Seeing through screens, hearing through speakers: Managing distant studio space in television control room interaction. In: *Journal of Pragmatics* 41, 1998-2016.
- Capirci, Olga / Colletta, Jean-Marc / Cristilli, Carla / Demir, Özlem Ece / Guidetti, Michéle / Levine, Susan (2010): L'incidence de la culture et de la langue dans les récits parlés et les gestes d'enfants français, italiens et américains âgés de 6 et 10 ans. In: *LIDIL* 42, 139-158.
- Chafe, Wallace L. (1980): The deployment of consciousness in the production of a narrative. In: Chafe, Wallace L. (Hrsg.), *The Pear Stories: Cognitive, Cultural and Linguistic Aspects of Narrative Production*. Norwood, NJ: Ablex.
- Chafe, Wallace (1998): Things we can learn from repeated tellings of the same experience. In: *Narrative Inquiry* 8(2), 269-285.
- Czarniawska, Barbara (2004): *Narratives in Social Science Research*. London: Sage.
- De Fina, Anna (2006): Group identity, narrative and self-representations. In: De Fina, Anna / Schiffrin, Deborah / Bamberg, Michael (Hrsg.), *Discourse and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 351-375.

- Egbert, Maria M. (1997): Schisming: The collaborative transformation from a single conversation to multiple conversations. In: *Research on Language and Social Interaction* 30(1), 1-51.
- Ehmer, Oliver (2011): *Imagination und Animation. Die Herstellung mentaler Räume durch animierte Rede*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Eli, Karin (2016): 'The body remembers': narrating embodied reconciliations of eating disorder and recovery. In: *Anthropology & Medicine* 23(1), 71-85.
- Epstein, Julia (1995): *Altered conditions: disease, medicine, and storytelling*. New York: Routledge.
- Fix, Ulla (2009): Zitier-, Reproduzier- und Mustertextsorten. Die Jollesschen Begriffe Sprachgebärde und Geistesbeschäftigung als Anlass zum Nachdenken über produktiven und rezeptiven Umgang mit Texten. In: Linke, Angelika / Feilke, Helmuth (Hrsg.), *Oberfläche und Performanz. Untersuchungen zur Sprache als dynamischer Gestalt*. Tübingen: Niemeyer, 353-368.
- Ford, Cecilia E. / Fox, Barbara A. (2010): Multiple practices for constituting laughables. In: Barth-Weingarten, Dagmar / Reber, Elisabeth / Selting, Margret (Hrsg.), *Prosody in Interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 339-368.
- Frank, Arthur W. (2013): *The Wounded Storyteller: Body, Illness, and Ethics*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Georgakopoulou, Alexandra (2007): *Small stories, interaction and identities*. Amsterdam: Benjamins.
- Georgakopoulou, Alexandra (2015): Small stories research. In: De Fina, Anna / Georgakopoulou, Alexandra (Hrsg.), *The Handbook of Narrative Analysis*. Chichester: Wiley Blackwell, 255-271.
- Golato, Andrea (2000): An innovative German quotative for reporting on embodied actions: Und ich so/und er so 'and I'm like/and he's like'. In: *Journal of Pragmatics* 32, 29-54.
- González, Montserrat (2004): *Pragmatic markers in oral narrative. The case of English and Catalan*. Philadelphia: Benjamins.
- Goodwin, Charles (1981): *Conversational Organization. Interaction between Speakers and Hearers*. New York: Academic Press.
- Goodwin, Charles (1984): Notes on story structure and the organization of participation. In: Atkinson, J. Maxwell / Heritage, John (Hrsg.), *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 225-246.
- Goodwin, Charles (1986): Audience diversity, participation and interpretation. In: *Text* 6(3), 283-316.
- Goodwin, Charles (1995): Co-Constructing Meaning in Conversations with an Aphasic Man. In: *Research on Language and Social Interaction* 28(3), 233-260.
- Goodwin, Charles (2000): Pointing and the Collaborative Construction of Meaning in Aphasia. In: *Proceedings of the seventh annual Symposium About Language and Society Austin (SALSA)*. Austin, TX: University of Texas Press, 67-76.
- Goodwin, Charles (2007): Interactive footing. In: Holt, Elizabeth / Clift, Rebecca (Hrsg.), *Reporting Talk. Reported Speech in Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 16-46.

- Goodwin, Charles (2015): Narrative as Talk-in-Interaction. In: De Fina, Anna / Georgakopoulou, Alexandra (Hrsg.), *The Handbook of Narrative Analysis*. Chichester: Wiley Blackwell, 197-218.
- Goodwin, Marjorie H. (1997): Byplay: Negotiating Evaluation in Storytelling. In: Guy, Gregory R. / Feagin, Crawford / Schiffrin, Deborah / Baugh, John (Hrsg.), *Towards a Social Science of Language: Papers in Honor of William Labov 2: Social Interaction and Discourse Structures*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 77-102.
- Goodwin, Marjorie H. / Goodwin, Charles (1987): Concurrent Operations on Talk: Notes on the Interactive Organization of Assessments. In: *IPrA Papers in Pragmatics* 1, 1-55.
- Gülich, Elisabeth (2005): Unbeschreibbarkeit: Rhetorischer Topos – Gattungsmerkmal – Formulierungsressource. In: *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 6, 222-244.
- Gülich, Elisabeth (2008): Alltägliches erzählen und alltägliches Erzählen. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 36(3), 403-426.
- Gülich, Elisabeth / Couper-Kuhlen, Elizabeth (2002): Zur Entwicklung einer Differenzierung von Angstformen im Interaktionsverlauf: Verfahren der szenischen Darstellung. In: Schmitt, Reinhold (Hrsg.), *Koordination: Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Narr, 293-337.
- Gülich, Elisabeth / Furchner, Ingrid (2002): Die Beschreibung von Unbeschreibbarem. Eine konversationsanalytische Annäherung an Gespräche mit Anfallskranken. In: Keim, Inken / Schütte, Wilfried (Hrsg.), *Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 161-186.
- Gülich, Elisabeth / Hausendorf, Heiko (2000): Vertextungsmuster: Narration. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F. (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 1. Halbband. New York, Berlin: Walter de Gruyter, 369-385.
- Gülich, Elisabeth / Schöndienst, Martin (1999): "Das ist unheimlich schwer zu beschreiben". Formulierungsmuster in Krankheitsbeschreibungen anfallskranker Patienten: differentialdiagnostische und therapeutische Aspekte. In: *Psychotherapie und Sozialwissenschaft. Zeitschrift für Qualitative Forschung* 1(3), 199-227.
- Günthner, Susanne (1999): Beschwerdeerzählungen als narrative Hyperbeln. In: Bergmann, Jörg / Luckmann, Thomas (Hrsg.), *Kommunikative Konstruktion von Moral. Band 1: Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation*. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 174-205.
- Günthner, Susanne (2002): Stimmenvielfalt im Diskurs: Formen der Stilisierung und Ästhetisierung in der Redewiedergabe. In: *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 3, 59-80.
- Günthner, Susanne (2006): Grammatische Analysen der kommunikativen Praxis – 'Dichte' Konstruktionen in der Interaktion. In: Deppermann, Arnulf / Fiehler, Reinhard / Spranz-Fogasy, Thomas (Hrsg.), *Grammatik und Interaktion. Untersuchungen zum Zusammenhang von grammatischen Strukturen und Gesprächsprozessen*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 95-122.
- Günthner, Susanne (2012): Kleine interaktionale Erzählungen als Ressourcen der Fremd- und Selbststilisierung. In: Kern, Friederike / Morek, Miriam / Ohlhus,

- Sören (Hrsg.), *Erzählen als Form, Formen des Erzählens*. Berlin: de Gruyter, 65-83.
- Guo, Jiansheng / Lieven, Elena / Budwig, Nancy / Ervin-Tripp, Susan M. / Nakamura, Keiko / Özcaliskan, Seyda (Hrsg.) (2009): *Crosslinguistic Approaches to the Psychology of Language. Research in the Tradition of Dan Isaac Slobin*. New York/London: Psychology Press.
- Hausendorf, Heiko (2012): *Wie erzählt man einen Traum? Fragmente einer Ethnomethodologie der Traumkonversation*. In: Ayaß, Ruth / Meyer, Christian (Hrsg.), *Sozialität in Slow Motion. Theoretische und empirische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, 643-660.
- Haddington, Pentti / Keisanen, Tiina / Mondada, Lorenza / Nevile, Maurice (Hrsg.) (2014): *Multiactivity in Social Interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Hausendorf, Heiko (2003): *Deixis and Speech Situation Revisited. The Mechanism of Perceived Perception*. In: Lenz, Friedrich (Hrsg.), *Deictic Conceptualisation of Space, Time and Person*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 249-269.
- Hausendorf, Heiko / Kesselheim, Wolfgang / Schmitt, Reinhold (Hrsg.) (2016): *Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum*. Tübingen: Narr.
- Haviland, John B. (2010): *Pointing, gesture spaces, and mental maps*. In: McNeill, David (Hrsg.), *Language and Gesture*. Cambridge: Cambridge University Press, 13-46.
- Haviland, John B. (2003): *Gesture*. In: Duranti, Alessandro (Hrsg.), *A Companion to Linguistic Anthropology*: Blackwell, 197-221.
- Heath, Christian (2002): *Demonstrative Suffering: The Gestural (Re)embodiment of Symptoms*. In: *Journal of Communication* 52(3), 597-616.
- Heavey, Emily (2015): *Narrative Bodies, Embodied Narratives*. In: de Fina, Anna / Georgakopoulou, Alexandra (Hrsg.), *The Handbook of Narrative Analysis*: Wiley Blackwell, 429-446.
- Helasvuo, Marja-Liisa / Laakso, Minna / Sorjonen, Marja-Leena (2010): *Searching for words: Syntactic and sequential construction of word search in conversations of Finnish speakers with aphasia*. *Research on Language and Social Interaction* 37(1), 1-37.
- Heller, Vivien / Morek, Miriam / Quasthoff, Uta (2015): *Mehrfaches Erzählen: Warum wird eine Geschichte im selben Gespräch zweimal erzählt?* In: Schumann, Elke / Güllich, Elisabeth / Lucius-Hoene, Gabriele / Pfänder, Stefan (Hrsg.), *Wiedererzählen. Formen und Funktionen einer kulturellen Praxis*. Bielefeld: Transcript, 341-367.
- Hydén, Lars Christer (2013): *Storytelling in dementia: Embodiment as a resource*. In: *Dementia* 12(3), 359-367.
- Hutchby, Ian (1992): *Confrontation Talk: Aspects of "Interruption" in Argument Sequences on Talk Radio*. In: *Text* 12, 343-371.
- Huynh, Ilham (2016): *Dramen des Alltags. Formen und Funktionen multimodaler Reenactments in Alltagserzählungen*. In: Anja Dreschke / Huynh, Ilham / Knipp, Raphaela / Sittler, David (Hrsg.), *Reenactments. Medienpraktiken zwischen Wiederholung und kreativer Aneignung*. Bielefeld: Transcript, S. 327-344.
- Hymes, Dell H. (2004): *"In vain I tried to tell you". Essays in Native American Ethnopoetics*. Lincoln: University of Nebraska Press.

- Hymes, Dell H. (2006): Ethnopoetics. In: *Theory, Culture & Society* 23(2-3), 67-69.
- Jefferson, Gail (1978): Sequential aspects of storytelling in conversation. In: Schenkein, Jim (Hrsg.): *Studies in the Organization of Conversation*. New York: Academic Press, 79-112.
- Jefferson, Gail (1988): On the sequential organization of troubles-talk in ordinary conversation. In: *Social Problems* 35(4), 418-441.
- Johnstone, Barbara (2016): 'Oral versions of personal experience'. Labovian narrative analysis and its uptake. In: *Journal of Sociolinguistics* 20(4), 542-560.
- Jolles, André (1930/2006): *Einfache Formen. Legende, Sage, Mythe, Rätsel, Spruch, Kasus, Memorabile, Märchen, Witz*. Tübingen: Niemeyer.
- Kaukoma, Timo / Peräkylä, Anssi / Ruusuvuori, Johanna (2013): Turn-opening smiles: Facial expression constructing emotional transition in conversation. In: *Journal of Pragmatics* 55(0), 21-42.
- Kern, Friederike / Quasthoff, Uta (2005): Fantasy stories and conversational narratives of personal experience. Genre-specific, interactional and developmental perspectives. In: Quasthoff, Uta M. / Becker, Tabea (Hrsg.), *Narrative Interaction*. Amsterdam, New York: Benjamins, 15-56.
- Kendon, Adam (1990): *Conducting Interaction. Patterns of Behavior in Focused Encounters*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kendon, Adam (2004): *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge: CUP.
- Kiesling, Scott F. (2006): Hegemonic identity-making in narrative. In: De Fina, Anna / Schiffrin, Deborah / Bamberg, Michael (Hrsg.), *Discourse and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 261-287.
- Koike, Chisato (2010): An Analysis of Shifts in Participation Roles in Japanese Storytelling in Terms of Prosody, Gaze, and Body Movements. In: *Berkeley Linguistics Society – Proceedings of the Annual Meeting* 27, 381-392.
- König, Katharina (2017): Das sprachbiographische Interview als Interaktion – Eine gesprächsanalytische Perspektive auf ein Forschungsinstrument. In: Jürgens, Carolin / Schröder, Ingrid (Hrsg.), *Sprachliche Variation in autobiographischen Interviews. Theoretische und methodische Zugänge*. Frankfurt a.M.: Lang, 199-223.
- König, Katharina / Oloff, Florence (2018): Die Multimodalität alltagspraktischen Erzählens. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 48, 277–307.
- Kotthoff, Helga (2011): Besondere Formen des Erzählens in Interaktionen: Vom Klatsch über den Bericht bis zum Witz und spaßigen Phantasien. In: Habscheid, Stephan (Hrsg.), *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation*. Berlin, New York: de Gruyter, 389-413.
- Kotthoff, Helga (2017): Erzählen in Gesprächen. Eine Einführung in die konversationsanalytische Erzählforschung mit Übungsaufgaben. In: *FRAGL* 38, 1-77.
- Kotthoff, Helga (2018): Nicht ausgebaute Erzählungen. Befunde aus Kontexten des Spracherwerbs und der institutionellen Kommunikation. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 48, 225-248.
- Kupetz, Maxi (2014): Empathy displays as interactional achievements - Multimodal and sequential aspects. In: *Journal of Pragmatics* 61(0), 4-34.
- Kuroshima, Satomi / Iwata, Natsuho (2016): On Displaying Empathy: Dilemma, Category, and Experience. In: *Research on Language and Social Interaction* 49(2), 92-110.

- Laakso, Minna (2003): Collaborative construction of repair in aphasic conversation: an interactive view on the extended speaking turns of persons Wernicke's aphasia. In: Goodwin, Charles (Hrsg.), *Conversation and brain damage*, Oxford: Oxford University Press, 163-188.
- Laakso, Minna (2014): Collaborative participation in aphasic word searching: Comparison between significant others and speech and language therapists. In: *Aphasiology* 29(3), 1-23.
- Labov, William (1972): *Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, William (2013): *The Language of Life and Death. The Transformation of Experience in Oral Narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Labov, William / Waletzky, Joshua (1967): *Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience*. In: Helm, J. (Hrsg.), *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle, London: University of Washington Press, 12-44.
- Lanwer, Jens Philipp (i.Dr.): *Blended joint-attention in medial-vermittelter Interaktion*. In: Marx, Konstanze / Schmidt, Axel (Hrsg.): *Interaktion und Medien*. Heidelberg: Winter.
- Lerner, Gene H. (1992): Assisted Storytelling: Deploying Shared Knowledge as a Practical Matter. In: *Qualitative Sociology* 15(3), 247-271.
- Lerner, Gene H. (2002): Turn-Sharing. The Coral Co-Production of Talk-in-Interaction. In: Ford, Cecilia E. / Fox, Barbara A. / Thompson, Sandra A. (Hrsg.), *The Language of Turn and Sequence*. New York: Oxford University Press, 225-256.
- Leung, Cynthia B. (2009): Collaborative narration in preadolescent girl talk: A Saturday luncheon conversation among three friends In: *Journal of Pragmatics* 41, 1341-1357.
- Li, Xiaoting (2016): Some discourse-interactional uses of *yinwei* 'because' and its multimodal production in Mandarin conversation. In: *Language Sciences* 58, 51-78.
- Licoppe, Christian (2017): Showing objects in Skype video-mediated conversations: From showing gestures to showing sequences. In: *Journal of Pragmatics* 110, 63-82.
- Lucius-Hoene, Gabriele / Deppermann, Arnulf (2004): Narrative Identität und Positionierung. In: *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 5, 166-183.
- Mandelbaum, Jennifer (1987): Couples sharing stories. In: *Communication Quarterly* 35(2), 144-170.
- Mandelbaum, Jenny (2013): Storytelling in conversation. In: Sidnell, Jack / Stivers, Tanya (Hrsg.), *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Blackwell, 492-507.
- McNeill, David (2016): *Why we Gesture: The Surprising Role of Hand Movements in Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mondada, Lorenza (2006): Video recording as the preservation of fundamental features for analysis. In: Knoblauch, Hubert / Raab, Jürgen / Soeffner, Hans-Georg / Schnettler, Bernt (Hrsg.), *Video Analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. Bern: Lang, 51-68.

- Mondada, Lorenza (2009): Video recording practices and the reflexive constitution of the interactional order: Some systematic uses of the split-screen technique. In: *Human Studies* 32(1), 67-99.
- Mondada, Lorenza (2013a): Conversation analysis: Talk and bodily resources for the organization of social interaction. In: Müller, Cornelia / Cienki, Alan / Fricke, Ellen / Ladewig, Silva / McNeill, David / Tessendorf, Sedinha (Hrsg.), *Body – Language – Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction, Volume 1*. Berlin, Boston: de Gruyter, 218--226.
- Mondada, Lorenza (2013b): Multimodal interaction. In: Müller, Cornelia / Cienki, Alan / Fricke, Ellen / Ladewig, Silva / McNeill, David / Tessendorf, Sedinha (Hrsg.), *Body – Language – Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction, Volume 1*. Berlin, Boston: de Gruyter, 577-589.
- Mondada, Lorenza (2013c): The Conversation Analytic Approach to Data Collection. In: Sidnell, Jack / Stivers, Tanya (Hrsg.), *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell, 32-56.
- Mondada, Lorenza (2014): The local constitution of multimodal resources for social interaction. In: *Journal of Pragmatics* 65, 137-156.
- Mondada, Lorenza (2016): Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. In: *Journal of Sociolinguistics* 20(3), 336-366.
- Müller, Cornelia (2003): On the gestural creation of narrative structure: A case study of a story told in a conversation. In: Rector, Monica / Poggi, Isabella / Trigo, Nadine (Hrsg.), *Gestures. Meaning and use*. Porto: Universidade Fernando Pessoa, 259-265.
- Niemelä, Maarit (2011): *Resonance in Storytelling: Verbal, Prosodic and Embodied Practices of Stance Taking*. Faculty of Humanities, University of Oulu.
- Norrick, Neal R. (1997): Twice-told tales: Collaborative narration of familiar stories. In: *Language in Society* 26(8), 199-220.
- Norrick, Neal R. (2001): On the conversational performance of narrative jokes: Towards an account of timing. In: *Humor* 14(3), 255-274.
- Ochs, Elinor (2004): Narrative lessons. In: Duranti, Alessandro (Hrsg.), *A Companion to Linguistic Anthropology*. Malden: Blackwell, 269-289.
- Ochs, Elinor / Capps, Lisa (2001): *Living Narrative. Creating lives in Everyday Storytelling*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ohlhus, Sören (2016): "Narrative Verfahren und mediale Bedingungen. Überlegungen zur Analyse mündlicher und schriftlicher Erzählungen". In: Behrens, Ulrike / Gätje, Olaf (Hrsg.), *Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht*: Peter Lang, 39-65.
- Peräkylä, Ansii / Antaki, Charles / Vehviläinen, Sanna / Leudar, Ivan (2008): Analysing Psychotherapy in Practice In: Peräkylä, Ansii / Antaki, Charles / Vehviläinen, Sanna / Leudar, Ivan (Hrsg.), *Conversation Analysis and Psychotherapy*. Cambridge: Cambridge University Press, 5-25.
- Pomerantz, Anita (1984a): Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. In: Atkinson, J. Maxwell / Heritage, John (Hrsg.), *Structures of Social Action*. Cambridge: Cambridge University Press, 57-101.
- Pomerantz, Anita (1984b): Giving a source or basis: The practice in conversation of telling 'how I know'. In: *Journal of Pragmatics* 8(5-6), 607-625.

- Robinson, Jeffrey D. (2013): Overall Structural Organization. In: Sidnell, Jack / Stivers, Tanya (Hrsg.), *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell, 257-280.
- Ruusuvuori, Johanna / Peräkylä, Anssi (2009): Facial and Verbal Expressions in Assessing Stories and Topics. In: *Research on Language & Social Interaction* 42(4), 377-394.
- Schmitt, Reinhold / Deppermann, Arnulf (2009): 'Damit Sie mich verstehen'. Genese, Verfahren und *recipient design* einer narrativen Performance. In: Buss, Mareike / Habscheid, Stephan / Jautz, Sabine / Liedtke, Frank / Schneider, Jan Georg (Hrsg.), *Theatralität des sprachlichen Handelns. Eine Metaphorik zwischen Linguistik und Kulturwissenschaften*. München: Fink, 79-107.
- Quasthoff, Uta M. (1980): Erzählen in Gesprächen. Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags. Tübingen: Narr.
- Quasthoff, Uta M. (1997): Were you ever in a situation where you were in serious danger of being killed? Narrator-listener interaction in Labov and Waletzky's narratives. In: *Journal of Narrative and Life History* 7(1-4), 121-128.
- Quasthoff, Uta M. (2001): Erzählen als interaktive Gesprächsstruktur. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F. (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, 1293-1309.
- Rehbein, Jochen (1984): Beschreiben, Berichten und Erzählen. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.), *Erzählen in der Schule*. Tübingen: Narr, 67-123.
- Sacks, Harvey (1971): Das Erzählen von Geschichten innerhalb von Unterhaltungen. In: Kjolseth, Rolf / Sack, Fritz (Hrsg.), *Zur Soziologie der Sprache*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 307-314.
- Sacks, Harvey (1992): *Lectures on Conversation*. Oxford, Cambridge: Blackwell.
- Sacks, Harvey / Schegloff, Emanuel A. / Jefferson, Gail (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In: *Language* 50, 696-735.
- Sandig, Barbara (2000): Zu einer Gesprächs-Grammatik: Prototypische elliptische Strukturen und ihre Funktionen im mündlichen Erzählen. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 28, 291-318.
- Schefflen, Albert E. (1964): The significance of posture in communication systems. In: *Psychiatry* 27, 316-331.
- Schefflen, Albert E. (1972): *Body Language and Social Order: Communication as Behavioral Control*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Schegloff, Emanuel A. (1988/1989): From Interview to Confrontation: Observations of the Bush/Rather Encounter. In: *Research on Language and Social Interaction* 22, 215-240.
- Schegloff, Emanuel A. (2000b): Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation. In: *Language in Society* 29(1), 1-63.
- Schiffrin, Deborah (1981): Tense variation in narrative. In: *Language* 57(1), 45-62.
- Schiffrin, Deborah (1987): *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, Reinhold (Hrsg.) (2007): *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Narr.

- Schmitt, Reinhold / Knöbl, Ralf (2013): Recipient design aus multimodaler Sicht. In: *Deutsche Sprache* 41(3), 242-276.
- Schüller, Larissa / Linke, Angelika (2016): Weihnachten erzählen. In: *Sprachreport* 32(4), 1-11.
- Schumann, Elke / Gülich, Elisabeth / Lucius-Hoene, Gabriele / Pfänder, Stefan (Hrsg.) (2015): *Wiedererzählen. Formen und Funktionen einer kulturellen Praxis*. Bielefeld: Transcript.
- Sekine, Kazuki / Kita, Sotaro (2015): The parallel development of the form and meaning of two-handed gestures and linguistic information packaging within a clause in narrative. *Open Linguistics* 1, 490-502.
- Selting, Margret (2010): Affectivity in conversational storytelling. An analysis of displays of anger or indignation in complaint stories. In: *Pragmatics* 20(2), 229-277.
- Selting, Margret (2012): Complaint stories and subsequent complaint stories with affect displays. In: *Journal of Pragmatics* 44(4), 387-415.
- Selting, Margret (2013): Verbal, vocal, and visual practices in conversational interaction. In: Müller, Cornelia / Cienki, Alan / Fricke, Ellen / Ladewig, Silva / McNeill, David / Tessendorf, Sedinha (Hrsg.), *Body – Language – Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction, Volume 1*. Berlin, Boston: de Gruyter, 589-609.
- Selting, Margret (2017): "The display and management of affectivity in climaxes of amusing stories". In: *Journal of Pragmatics* 111, 1-32.
- Sidnell, Jack (2006): Coordinating gesture, talk, and gaze in reenactments. In: *Research on Language and Social Interaction* 39(4), 377-409.
- Sidnell, Jack (2013): Basic Conversation Analytic Methods. In: Sidnell, Jack / Stivers, Tanya (Hrsg.), *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell, 77-99.
- Sherzer, Joel (1985): Puns and jokes. In: van Dijk, Teun A. (Hrsg.), *Handbook of Discourse Analysis. Volume 3*. London: Academic Press, 213-221.
- Spreckels, Janet (2008): Identity narration in small stories among German adolescent girls. In: *Narrative Inquiry* 18(2), 393-413.
- Stec, Kashmiri / Huiskes, Mike / Redeker, Gisela (2015): Multimodal analysis of quotation in oral narratives. In: *Open Linguistics* 1(1), 531-554.
- Stec, Kashmiri / Huiskes, Mike / Redeker, Gisela (2016): Multimodal quotation: Role shift practices in spoken narratives. In: *Journal of Pragmatics* 104, 1-17.
- Stivers, Tanya (2008): Stance, alignment, and affiliation during storytelling: When nodding is a token of affiliation. In: *Research on Language and Social Interaction* 41(1), 31-57.
- Streeck, Jürgen (2011): Interaction Order and Anxiety Disorder: A "Batesonian" Heuristic of Speaking Patterns during Psychotherapy. In: *Communication and Medicine* 8(3), 261-272.
- Streeck, Jürgen / Streeck, Ulrich (2002): Mikroanalyse sprachlichen und körperlichen Interaktionsverhaltens in psychotherapeutischen Beziehungen. In: *Zeitschrift für Psychotherapie und Sozialwissenschaft* 5(1), 61-67.
- Strömquist, Sven / Verhoeven, Ludo (Hrsg.) (2004): *Relating Events in Narrative: Typological and contextual perspectives*. Mahwah, NJ/London: Lawrence Erlbaum.

- Stukenbrock, Anja (2014): Pointing to an 'empty' space. Deixis am Phantasma in face-to-face interaction. In: *Journal of Pragmatics* 74, 70-93.
- Stukenbrock, Anja (2015a): Deixis in der face-to-face-Interaktion. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Stukenbrock, Anja (2015b): Verlustnarrative im Spannungsfeld zwischen erzählter Situation und Erzählsituation: Linguistische Fallanalysen. In: Scheidt, Carl Eduard / Lucius-Hoene, Gabriele / Stukenbrock, Anja / Waller, Elisabeth (Hrsg.), *Narrative Bewältigung von Trauma und Verlust*. Stuttgart: Schattauer: 76-93.
- Thompson, Sandra A. / Suzuki, Ryoko (2014): Reenactments in conversation. Gaze and reciprocity. In: *Discourse Studies* 16(6), 816-846.
- Vlassenko, Ivan (2015): Sprechen über HIV/AIDS. Narrative Rekonstruktionen und multimodale Metaphern zur Darstellung von subjektiven Krankheitstheorien. Berlin: LIT.
- Walker, Neill Lindsey (2010): Recipient Response Behaviour during Japanese Storytelling: A Combined Quantitative/Multimodal Approach. Department of East Asian Studies, University of Alberta. Master of Arts in Japanese Language and Linguistics.
- Webster, Anthony K. / Kroskrity, Paul V. (2013): Introducing Ethnopoetics. Hymes's Legacy. In: *Journal of Folklore Research* 50(1-3), 1-11.
- Weiß, Clarissa / Auer, Peter (2016): Das Blickverhalten des Rezipienten bei Sprecherhäsitationen: eine explorative Studie. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 17, 132-167.
- Wilson, John / Stapleton, Karyn (2010): The big story about small stories. Narratives of crime and terrorism. In: *Journal of Sociolinguistics* 14(3), 287-312.
- Zama, Anri / Robinson, Jeffrey D. (2016): A relevance rule organizing responsive behavior during one type of institutional extended telling. In: *Research on Language and Social Interaction* 49(3), 220-237.
- Zima, Elisabeth (2017): Multimodale Mittel der Rederechtsaushandlung im gemeinsamen Erzählen in der Face-to-Face Interaktion. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 18, 241-273.

Dr. Katharina König  
Westfälische Wilhelms-Universität Münster  
Germanistisches Institut – Abteilung Sprachwissenschaft  
Schlossplatz 34  
D-48143 Münster

katharina.koenig@uni-muenster.de

Dr. Florence Oloff  
University of Oulu  
Faculty of Humanities  
P.O. Box 1000  
FI-90014 University of Oulu

florence.oloff@oulu.fi

Veröffentlicht am 2.11.2018

© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.

## **Jenseits des Hier und Jetzt. Multimodale Praktiken der Versetzung in Erzählinteraktionen kleiner Kinder<sup>1</sup>**

**Vivien Heller<sup>2</sup>**

### *Abstract*

Die Fallstudie untersucht, welche Ressourcen Kleinkinder mit noch eingeschränkten sprachstrukturellen Mitteln in die Lage versetzen, Erzählinteraktionen zu initiieren. Auf Grundlage longitudinaler Videoaufzeichnungen von Bilderbuch-Interaktionen werden die multimodalen Verfahren beschrieben, mit denen ein 19 Monate altes Kind die narrationskonstitutive Aufgabe der Versetzung in einen narrativen Raum bewerkstelligt. Zu diesen gehören die Ausdehnung des im Bilderbuch dargestellten Raums mittels deiktischer und darstellender Gesten sowie die Überlagerung von Räumen, Stimmen und Körpern. Ausgehend von der Beobachtung, dass darstellende Gesten eine wesentliche Ressource für die Evozierung eines narrativen Raums bilden, wird in einem zweiten Schritt deren Erwerb nachgezeichnet. Der Fokus liegt dabei auf der Frage, welche Funktionalitäten die über einen Zeitraum von mehreren Monaten entwickelten Gesten des *acting*, *handling*, *modeling* und der *abstract motion* für die Kommunikation über Phänomene jenseits des Hier und Jetzt aufweisen.

*Keywords:* Erzählen, Versetzung, Deixis am Phantasma, Multimodalität, darstellende Praktiken, (re)enactment, Diskurserwerb.

### *English Abstract*

The present case study examines multimodal resources that enable young children with still limited verbal resources to initiate narrative interactions. Drawing on longitudinal video recordings of shared book reading interactions, it describes in detail how a 19-month-old child accomplishes different forms of displacements into a narrated temporal and spatial frame. Such transpositions are brought about by expanding the space depicted in the book through deictic and depictive gestures or by layering spaces, bodies and voices. Building on the observation that depictive practices are essential resources for evoking a narrative space, the study then traces their acquisition over a period of several months. The longitudinal analysis focuses on the functionality that depictive practices such as *acting*, *handling*, *modeling* and *abstract motion* have for communicating about phenomena transcending the here and now.

*Keywords:* narrating, displacement, deixis in the imagination, multimodality, depictive practices, (re)enactment, discourse acquisition.

---

<sup>1</sup> Dieser Beitrag gehört zum Themenheft "Erzählen multimodal", herausgegeben von Katharina König und Florence Oloff, mit weiteren Beiträgen von Maxi Kupetz, Miriam Morek und den Herausgeberinnen.

<sup>2</sup> Mein Dank geht an Friederike Kern, den anonymen Reviewer und die Herausgeberinnen des Themenheftes für ihre konstruktiven Rückmeldungen.

1. Einleitung
2. Theoretische Überlegungen
- 2.1 Die Versetzung in einen imaginierten Raum beim Erzählen
- 2.2 Versetzungen und frühes Erzählen aus Sicht der linguistischen Erwerbsforschung
3. Daten und analytisches Vorgehen
4. Mikrogenese ersten Erzählens: Zwei Verfahren der Versetzung
- 4.1 Ausdehnung und Überblendung des Hier und Jetzt
- 4.2 Versetzung in einen imaginierten Raum
5. Die Transzendierung des Hier und Jetzt aus ontogenetischer Perspektive
6. Fazit
7. Literatur

## 1. Einleitung

Die Anfänge des Erzählens und allgemein der Kommunikation über Abwesendes oder Fiktives werden von der Erwerbsforschung zumeist nicht vor dem dritten Lebensjahr angesiedelt (vgl. Ninio/Snow 1996; Colletta/Pelenq 2010; Demir/Rowe et al. 2015). Auch Levy/McNeill (2015) beobachten in ihrer longitudinalen Fallstudie vor dem Alter von 2;4 Jahren noch kein vom Kind initiiertes Erzählen. Kommt eine Kommunikation über Phänomene jenseits des Hier und Jetzt zustande, so werde diese durchgängig von einem Erwachsenen in Gang gesetzt, indem dieser beispielsweise nach Ereignissen in der jüngeren Vergangenheit fragt. Die der vorliegenden Studie zugrundeliegenden Videoaufzeichnungen von Kindern im Alter von neun bis 24 Monaten (vgl. Heller/Rohlfing 2015; Heller/Rohlfing 2017) beim Betrachten von Bilderbüchern zeichnen jedoch ein anderes Bild: Einzelne Kinder – so z.B. Ole – initiieren bereits ab dem Alter von 19 Monaten Erzählinteraktionen und erproben dabei unterschiedliche Verfahren der *Versetzung* (vgl. Bühler 1999/1934). Erstaunlich ist, dass sie dies bewerkstelligen, ohne dass vom Erwachsenen zuvor ein sequenzieller Kontext für das Erzählen etabliert wurde. Damit stellt sich die Frage nach den Ressourcen, die ein so frühes Erzählen ermöglichen. Der vorliegende Beitrag geht dieser Frage im Rahmen einer Fallstudie aus zwei Perspektiven nach, einer mikrogenetischen sowie einer ontogenetischen (Quasthoff 2012).

Aus *mikrogenetischer* Perspektive wird anhand einer von Ole initiierten Erzählinteraktion rekonstruiert, wie die narrationskonstitutive Aufgabe (vgl. König/Oloff i.d.H.) der Versetzung Zug um Zug bewerkstelligt wird. Der Fokus liegt dabei auf der genauen zeitlichen Koordination räumlicher, körperlich-visueller und sprachlicher Ressourcen, mit denen die Beteiligten ihre Aktivität füreinander als Erzählen sichtbar machen, kontextualisieren und vollziehen. Der Umstand, dass Ole unmittelbar aufeinander folgend zwei Anläufe zum Erzählen unternimmt, erlaubt es zudem, unterschiedliche multimodale Verfahren der Versetzung in den Blick zu nehmen. Im ersten Anlauf wird eine Figur mit einer darstellenden Geste (s.u.) aus dem gemeinsam betrachteten Bilderbuch 'herausgenommen' und in eine imaginierte bzw. zu imaginierende Handlung verwickelt. Dabei lotet der Erzähler aus, wie der im Bilderbuch abgebildete Raum ausgedehnt und mit einem narrativen Raum überblendet werden kann. Nachdem ein Verfahren zur Etablierung eines narrativen Raums zur Hand ist, wird im *retelling* eine Versetzung des bis dahin beobachtenden

Erzählers in die Hauptfigur vollzogen und deren Erleben in einem *enactment*<sup>3</sup> inszeniert.

Im zweiten Schritt wird aus *ontogenetischer* Perspektive der Versuch unternommen, den Erwerb jener Ressourcen nachzuzeichnen, die eine Kommunikation jenseits des Hier und Jetzt auch bei noch eingeschränkten sprachstrukturellen Fähigkeiten ermöglichen. Der Fokus liegt dabei auf darstellenden Praktiken als semiotischen Ressourcen, die eine Kommunikation über Abwesendes ermöglichen. Spracherwerbsstudien belegen, dass Kinder in Interaktionen mit ihren Bezugspersonen bereits ab zwölf Monaten nicht nur deiktische, sondern auch sogenannte ikonische bzw. repräsentationale Gesten zur Referenz oder Prädikation einsetzen (vgl. u.a. Capirci/Iverson/Pizzuto/Volterra 1996; Behne/Carpenter/Tomasello 2014). Dabei steht zumeist die prädiktive Kraft dieser Gesten im Vordergrund, die Frage also, ob sie im Erwerb später auftretende sprachstrukturelle Fähigkeiten wie Zwei- oder Mehrwortäußerungen vorauszusagen vermögen (vgl. Goldin-Meadow/Butcher 2003; Pizzuto/Capobianco 2005). Aus dieser Perspektive erscheinen repräsentationale Gesten als Übergangsphänomen, und ihnen wird vor allem eine kompensatorische Funktion zugeschrieben. Insofern als die genannten Studien vor allem die Häufigkeit bestimmter Gesten erfassen und letztere nicht in ihrem sequenziellen Kontext untersuchen, laufen sie allerdings Gefahr, zweierlei zu übersehen: Zum einen verdeckt die recht grobkörnige Kategorisierung in deiktische und repräsentationale Gesten, dass letztere eine ganze Reihe heterogener Praktiken des Darstellens umfassen, die spezifische Funktionalitäten für die Kommunikation über Abwesendes und Fiktives aufweisen. Zum anderen führt das kodierende Vorgehen dazu, dass das Zusammenspiel semiotischer Ressourcen in ihrem jeweiligen sequenziellen Kontext unentdeckt bleibt. Die vorliegende longitudinale Analyse zeichnet daher die Entwicklung *unterschiedlicher* darstellender Gesten nach und untersucht, inwiefern diese eine Kommunikation über Sachverhalte jenseits des Hier und Jetzt ermöglichen. Sie greift dazu auf die von Streeck (2008) entworfene Heuristik zur Beschreibung darstellender Praktiken ("depiction practices") zurück. Im Vergleich zu anderen Typologien ikonischer bzw. repräsentationaler Gesten (bspw. Müller 1998: agieren, modellieren, zeichnen, repräsentieren; Kendon 2004: *modeling, enactment, depiction*) ist Streecks Heuristik stärker differenziert und umfasst zwölf Praktiken des Darstellens. Da sie am ehesten geeignet ist, die sukzessive Erweiterung des kindlichen Repertoires darstellender Praktiken nachzuzeichnen, wird sie der vorliegenden Analyse zugrunde gelegt.

Die vorliegende Studie setzt damit die begonnene Arbeit zum Erwerb der Referenzherstellung fort (Heller/Rohlfing 2017), indem sie nun nicht die Etablierung gemeinsamer Bezugnahme auf Objekte im gemeinsamen Wahrnehmungsraum der Beteiligten, sondern auf Phänomene in der Vorstellungswelt untersucht. Sie ist situiert in der multimodalen Erzählanalyse (vgl. König/Oloff i.d.H., Selting 2017) und knüpft an Forschungen zur Etablierung und Überlagerung von Räumen in der Interaktion (Hanks 1990; Haviland 1993, 2000; Hausendorf 2003; Streeck 2011; Stukenbrock 2014, 2015) sowie zu Interaktionen junger Kinder und ihres multimodalen Spracherwerbs (u.a. Jones/Zimmermann 2003; Tarplee 2010; Rossmannith et al. 2014; Rohlfing/Wrede et al. 2016; Filipi 2017) an.

<sup>3</sup> Mit Stukenbrock (2017) unterscheidet ich begrifflich zwischen *reenactments*, bei denen zurückliegende Erlebnisse nachgespielt werden, und *enactments* als Inszenierungen fiktiver Geschehnisse.

## 2. Theoretische Überlegungen

Das folgende Kapitel diskutiert Konzepte der Gesprächsforschung und linguistischen Anthropologie zur Versetzung innerhalb von Narrationen (2.1) und stellt Befunde der Erwerbsforschung zu ontogenetisch frühem Erzählen vor (2.2). Grundsätzlich wird das Phänomen der Versetzung in der Narrationsforschung als konstitutiv für das Erzählen angesehen. Dass die Versetzung eine interaktiv zu bewerkstellende Aufgabe ist, wird allerdings insbesondere von konversationsanalytisch inspirierten Studien herausgearbeitet, die im Folgenden den Fokus bilden.

### 2.1. Die Versetzung in einen imaginierten Raum beim Erzählen

Mit der Versetzung in einen raumzeitlich entfernten oder fiktiven Ort erfüllt sich eine der zentralen Funktionen des Erzählens: das Teilhabenlassen anderer an eigenen Erfahrungen oder Vorstellungen. Dabei reicht es allerdings nicht aus, dass sich der Erzähler selbst gedanklich in eine zurückliegende oder fiktive Situation versetzt: Sollen die Zuhörenden an seinen Erfahrungen oder Vorstellungen teilhaben, so muss er sie 'mitnehmen', indem er die Versetzung auf eine Weise bewerkstelligt, die für sie erkennbar ist. Die Versetzung ist also nicht allein ein kognitives 'Problem', sondern ebenso ein interaktives. Die Beteiligten müssen *gemeinsam* einen Kontext erzeugen, in dem zu verstehen ist, dass sich Äußerungen auf Vergangenes oder Erfundenes beziehen, und sie müssen sich anzeigen, ab wann dieser Referenzrahmen nicht mehr gelten soll. Ausgehend von einem Verständnis von Erzählen als einer kommunikativen Gattung (Bergmann/Luckmann 1995; Günthner 2005; Quasthoff/Heller/Morek 2017) liegt der vorliegenden Studie die Annahme zugrunde, dass Interaktanten auf sozial etablierte Verfahren zurückgreifen, um das Problem der Versetzung zu lösen.

Zum einen unterstützt die sequenzielle Organisation des Erzählens die Beteiligten bei der Lösung dieses Problems. So zeigen Hausendorf/Quasthoff (2005), dass sich Interaktanten an einer Reihe gesprächsstruktureller Aufgaben bzw. "Jobs" (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974:723) orientieren. Dabei bereiten die einleitenden Jobs den zwischen den Beteiligten zu koordinierenden Übergang vom Hier und Jetzt der Interaktion zur erzählten Welt vor. Mit dem *Etablieren von Inhalts- und Formrelevanz* stellen die Beteiligten im laufenden Gespräch zunächst einen Hintergrund her, vor dem sich das Erzählen als thematisch und zum Rahmen passende Anschlussaktivität entwickeln kann. Mit der *Thematisierung* eines Ereignisses – beispielsweise mittels einer Frage ('Weißt du, was mir gestern passiert ist?') oder eines "story prefaces" (Sacks 1995) – wird sodann ein "ticket" (Sacks 1972) für ein narratives "big package" (Sacks 1995 II:354) und das damit verbundene längere Rederecht (Sacks 1971; Goodwin 1984; Mandelbaum 2013) eingelöst, das Erzählen also sequenziell erwartbar gemacht. Analog wird die geordnete Rückkehr aus der narrativen Welt ins Hier und Jetzt der Interaktion mit den Aufgaben des *Abschließens* und *Überleitens* bearbeitet. Die eigentliche Etablierung eines narrativen Raums, in dem sich das zu erzählende Ereignis vollzieht, wird nun zwischen den ein- und ausleitenden Jobs mit der Kernaufgabe des Elaborierens bzw. Dramatisierens (Hausendorf/Quasthoff 2005; Gülich/Hausendorf 2000) geleistet. Damit sind zwei Varianten angesprochen, die die Pole eines Kontinuums von berichtender

und szenisch darstellender Ereignisrekonstruktion bilden. Während mit dem Elaborieren eine eher zusammenfassende Rückschau vollzogen wird, beinhaltet das Dramatisieren ein "replaying" (Goffman 1974) oder "reenactment" (Sidnell 2006; Thompson/Suzuki 2014). Die beiden Varianten zeichnen sich nicht nur durch je spezifische sprachliche Verfahren (bspw. Redeinszenierungen beim Dramatisieren) aus, sondern machen auch in unterschiedlichem Maße Evaluationen bzw. affiliative Reaktionen (Stivers 2008) seitens der Rezipienten relevant.

Zum anderen stehen den Interaktanten für die eigentliche Versetzung neben sprachlichen Ressourcen (zum Beispiel Raum- und Zeitangaben) auch räumliche und körperlich-visuelle Ressourcen zur Verfügung. Dabei sind mit Bühler (1999/1934) zunächst drei Formen bzw. "Hauptfälle" der Deixis am Phantasma zu unterscheiden, von denen hier nur die ersten beiden relevant sind. Die erste Möglichkeit besteht für den Sprecher darin, auf Abwesendes zu referieren, als wäre es präsent. Dabei wird das Abwesende gleichsam in den unmittelbar umgebenden Wahrnehmungsraum von Sprecher und Hörer "hineinzitiert" (Bühler 1999/1934: 140) bzw. "versetzt". Die Origo der Interaktanten, der Koordinatenausgangspunkt der Sehrichtung, wandert also nicht. Im Unterschied dazu zeichnet sich das zweite Verfahren dadurch aus, dass sich die Interaktanten selbst mit ihrer Origo an einen vorgestellten Ort versetzen. Es wird also aus einer imaginierten Wahrnehmungsordnung heraus, gleichsam "vor dem geistigen Auge" (Bühler 1999/1934: 135), auf vorgestellte Phänomene verwiesen, als seien sie sinnlich wahrnehmbar (vgl. Stukenbrock 2014; 2015).

Beide Arten der Versetzung beinhalten die Organisation unterschiedlicher konzeptueller Räume: Indem sich die Beteiligten selbst im *physischen Raum* positionieren und situativ verfügbare Ressourcen relevant machen, etablieren sie zunächst ihren *Interaktionsraum*. Wenn dann im Gespräch durch multimodales Referieren auf Personen, Orte, Zeitpunkte ein *narrativer Raum* (Haviland 1993:26) diskursiv etabliert ist, kann dieser gleichsam über den unmittelbar verfügbaren Interaktionsraum 'gelegt' werden. Dabei werden die Koordinaten des physischen Raums 'importiert'; diese können dann als Orientierungspunkte in der erzählten Welt genutzt werden. Die Protagonisten, die die narrative Welt bevölkern, können durch verbale Benennungen und begleitende Zeigegesten (Haviland 1993, 2000), gebärdensprachliche Mittel und Zeigegesten (Lidell 2000) oder darstellende Gesten in der narrativen Welt platziert werden. Mittels solcher *acts of placing* (Haviland 2000; Clark 2003) oder *depositing* (Streeck 2008) werden Figuren in den narrativen Raum 'gesetzt', der dadurch zugleich in der Vorstellung der Beteiligten evoziert und präsent gehalten wird. Dies macht es möglich, verbal und nonverbal auf nicht präsente Entitäten zu verweisen, als ob sie visuell wahrnehmbar wären. Im Verlauf des Erzählens kann mittels Zeigen und verbaler Bezugnahmen erneut auf sie verwiesen und somit die globale Kohärenz unterstützt werden (McNeill 1992; Müller 2003; Gullberg 2006; So/Kita/Goldin-Meadow 2009). Für die Überlagerung konzeptueller Räume haben sich unterschiedliche Begrifflichkeiten etabliert: "lamination" (Haviland 1993, 2000), "decentering" (Hanks 1990) und "blending of spaces" (Lidell 2000).

Stukenbrock (2014) zeigt, dass beim Erzählen nicht nur unterschiedliche raumzeitliche Rahmen übereinandergelegt werden, sondern Überlagerungen auf mehreren Ebenen zu finden sind, die sich unter das von Goffman (1974) beschriebene "replaying" subsumieren lassen. Das für Redeinszenierungen konstitutive "layering

of voices" (Bakhtin 1981; Günthner 1999, 2002; Goodwin 2007, 2015; Ehmer 2011; König 2013) kommt dadurch zustande, dass der Erzähler die Äußerungen eines Protagonisten in der Erzählung nicht nur als *sounding box* (Goffman 1981) animiert, sondern diese zugleich durch prosodische Gestaltungsmittel als Erzähler kommentieren kann. Bei einer "lamination of bodies or corporeal frames" (Stukenbrock 2014:87) versetzt sich der Erzähler in die Rolle des Protagonisten und bringt dessen Agieren zur Aufführung. Für die Kontextualisierung (Auer 1986) solcher Versetzungen greifen Erzähler keineswegs nur auf verbale und gestisch-deiktische Mittel zurück, sondern auch auf Blickpraktiken. So zeigt Sidnell (2006), dass Erzähler ihren Blick zu Beginn eines *reenactments* von den kopräsenten Rezipienten abwenden; der 'frei gewordene' Blick kann dann als Ressource für die Verkörperung von Handlungen eines Protagonisten genutzt werden. Mit der Wiederaufnahme des Blicks im Moment des 'Punkts' der Erzählung wird das Ende des *reenactments* angezeigt und zugleich eine Reaktion seitens der Rezipienten relevant gemacht. Origo-Versetzungen werden jedoch nicht nur an den 'Rändern', sondern auch im Vollzug von *reenactments* durch Blick angezeigt, etwa wenn Erzähler einen Rezipienten durch Aufnahme des Blickes temporär als Mitspielende rekrutieren, um in der erzählten Welt Dialogsequenzen aufzuführen (Thompson/Suzuki 2014) oder wenn der Erzähler durch Blickrichtung und Zeigegesten auf im Vorstellungsraum imaginierte Objekte oder Figuren verweist (Stukenbrock 2012, 2015). Auch Veränderungen des Muskeltonus und der Körperhaltung können der Indizierung von Versetzungen dienen (Stukenbrock 2014; Wilkinson/Beeke/Maxim 2010).

Die genannten Verfahren stellen Ressourcen dar, mit denen sprachlich kompetente Interaktanten Origo-Versetzungen in einen narrativen Raum anzeigen und interaktiv koordinieren. Ob und wie junge Kinder solche Transpositionen bewerkstelligen, war bislang noch kaum im Fokus. Das folgende Kapitel trägt zunächst zentrale Befunde der Erwerbsforschung zu ontogenetisch frühem Erzählen zusammen, bevor in Abschnitt 3 die Anlage der Fallstudie zu ontogenetisch frühen Versetzungen vorgestellt wird.

## 2.2. Versetzungen und frühes Erzählen aus Sicht der linguistischen Erwerbsforschung

Die Erzählererwerbsforschung hat sich bislang vor allem auf eine Altersspanne konzentriert, in der Kinder bereits über grundlegende sprachstrukturelle Fähigkeiten verfügen. Zentrale Erwerbsaufgaben werden vorrangig im Umgang mit konditionellen Relevanzen globaler Reichweite (Hausendorf/Quasthoff 2005) sowie in der Strukturierung eines narrativen Äußerungspakets – also der Herstellung globaler Kohärenz – gesehen (u.a. Kern/Quasthoff 2005; Erwin-Tripp/Küntay 2010; Ohlhus 2014; Filipi 2017; Quasthoff/Stude 2018). Ferner wurden Redewiedergaben mit Blick darauf untersucht, wie und ab wann diese von Kindern *als* Redewiedergabe kontextualisiert werden. Wolf/Hicks (1989) zeigen, dass bereits 3;5 Jahre alte Kinder in elizitierten Erzählungen verschiedene Stimmen sprechen lassen und den Wechsel zwischen der Stimme eines beobachtenden Erzählers und der Animierung der Stimmen von Figuren der Geschichte prosodisch und durch die Wahl entsprechender Pronomina markieren. Metadiskursive Ankündigungen von Redewiedergaben finden sich jedoch erst deutlich später (Hickmann 1993).

In jüngster Zeit wird nun auch die Funktion von Gesten für die Bewältigung gattungsspezifischer Aufgaben des Erzählens untersucht. Demir/Levine/Goldin-Meadow (2014) sehen Gesten vornehmlich als ein Übergangsphänomen in der Entwicklung narrativer Teilfähigkeiten; sie weisen einen Zusammenhang nach zwischen Gesten, mit denen Fünfjährige die Perspektive des Protagonisten der Erzählung (sog. "character viewpoint gestures", vgl. McNeill 1992) zum Ausdruck bringen, und ihren später zu beobachtenden globalstrukturellen Fähigkeiten. Demgegenüber untersucht Graziano (2014a) redebegleitende Gesten als Ressourcen eigenen Rechts und zeigt, dass sie bereits im Grundschulalter von Kindern genutzt werden, um Ereignisse zu veranschaulichen und Äußerungsfunktionen zu verdeutlichen. Allgemein lässt sich beobachten, dass mit zunehmender Länge von Erzählungen auch der Gebrauch repräsentationaler und pragmatischer Gesten ansteigt (Alamillo/Colletta/Guidetti 2013). Letztere werden zur Segmentierung narrativer Äußerungspakete und damit nicht allein zur Veranschaulichung des Erzählten, sondern auch zur Strukturierung der Erzählung selbst genutzt (Ohlhus 2016). Schon Vierjährige markieren durch die Koordination von "palm presentation gestures" (Kendon 2004) und Diskursmarkern wie *also* den Beginn einer Erzählung (Graziano 2014b).

Ein besonderes Augenmerk der Forschung liegt auf der Funktion von Gesten für die Einführung des Referenten und die Herstellung referentieller Kontinuität. Laut Alamillo/Colletta/Kunene (2010) stellen bereits sechsjährige Kinder durch gleichzeitiges Nennen und Zeigen auf einen 'leeren' Raum Referenz auf nicht Sichtbares her und realisieren "gesture anaphoric chains", wiederholte Zeigehandlungen also, mit denen die Referenz auf Figuren der Geschichte aufrechterhalten wird. Cristilli (2014) zeigt, dass Sechsjährige neben dem Zeigen auch repräsentationale Gesten für die referentielle Kontinuität nutzen.

Eine der wenigen Untersuchungen zum ontogenetisch frühen Erzählen stammt von Levy/McNeill (2015) und nimmt spontan entstehende narrative Sequenzen in der Altersspanne von 1;5 bis 2;9 Jahren in den Blick. In ihrer Einzelfallstudie beobachten sie erstes Erzählen im Alter von 17 bis 24 Monaten. Dieses wird ausschließlich durch Fragen des Erwachsenen nach gemeinsamen Erlebnissen in der jüngeren Vergangenheit initiiert. Die Beiträge des Kindes sind somit reaktiv und beschränken sich laut Levy/McNeill auf einzelne referierende und präzisierende Äußerungen mit Hilfe verbalsprachlicher und gestischer Mittel. Ab dem Alter von 31 Monaten werden Gesten und verbalsprachliche Ressourcen in einer Weise koordiniert, mit der neue Aspekte hervorgehoben und die thematische Entwicklung vorangetrieben wird. Levy/McNeill nennen diese Art der narrativen Repräsentation, mit der erstmals globale thematische Stränge verkörpert werden, "catchments".

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass Gesten eine zentrale Funktion für die Herstellung von Referenz und globaler Kohärenz beim Erzählen erfüllen. Die Frage allerdings, wie Kinder überhaupt eine für die Rezipienten erkennbare Versetzung vollziehen, wurde bislang kaum untersucht. Das Bewerkstelligen von Versetzungen stellt jedoch auf dem Weg zu situationstranzendierender Kommunikation einen entscheidenden Schritt dar. Die vorliegende Studie richtet den Blick auf einen der ersten Erzählversuche des 19 Monate alten Ole, dessen Kommunikation sich bis dahin vorrangig auf das Hier und Jetzt bezog. Sie rekonstruiert, wie Ole zunächst das physisch verfügbare Hier und Jetzt zu erweitern versucht und

schließlich einen narrativen Raum etabliert, der es ihm gestattet, seiner Mutter eine für ihn relevante und zugleich fiktive Begebenheit zu erzählen.

### 3. Daten und analytisches Vorgehen

Die Daten entstammen einem größeren Korpus<sup>4</sup> (Rohlfing et al. 2015), das längsschnittliche Videoaufzeichnungen von 18 Mutter-Kind-Dyaden<sup>5</sup> umfasst. Die Aufzeichnungen der Interaktionen von Ole (Pseudonym) und seiner Mutter setzten ein, als Ole neun Monate alt war und reichen bis zu seinem zweiten Lebensjahr. Die insgesamt zwölf Erhebungen fanden in Oles Zuhause statt. Es wurden jeweils zwei Aktivitäten aufgezeichnet, das gemeinsame Betrachten eines Bilderbuches (bestehend aus einzelnen Bildern, die keinen Handlungszusammenhang bildeten) und das freie Spiel. In der Regel positionierten sich die Beteiligten dazu auf dem Fußboden. Die Aufzeichnung erfolgte mit einer stationären Kamera. Insgesamt umfassen die Videoaufzeichnungen von Ole und seiner Mutter 10,5 Stunden. Auf Grundlage detaillierter Gesprächsinventare wurden 93 Sequenzen (insgesamt 42 min.) in Elan<sup>6</sup> transkribiert, um die Entwicklung der Referenzherstellung auf Präsenten und Imaginiertes zu untersuchen.

Die Transkription der verbalen Äußerungen orientiert sich an den Konventionen von GAT 2 (Selting et al. 2009). Die segmentale Transkription multimodaler Phänomene erfolgte mit Blick auf die genaue zeitliche Koordinierung unterschiedlicher semiotischer Ressourcen. Sich zeitlich überlappende verbale bzw. vokale und gestische Handlungen wurden durch senkrechte Striche gekennzeichnet (Selting 2013). Zusätzlich wurden die Silben, während derer Gesten ihren Nukleus (Kendon 2004) erreichten, fett gedruckt. Da die Transkription körperlicher Ressourcen grundsätzlich selektiv ist und den gestalthaften Charakter der untersuchten Phänomene nur unzureichend erfassen kann, wurden in Ergänzung zur segmentalen Analyse Standbilder in die Transkripte integriert, um das zeitliche Zusammenspiel verbaler, räumlicher und körperlicher Ressourcen zu erfassen (vgl. Heath/Luff 2013).

Aus *mikrogenetischer Perspektive* wird zunächst die lokal-situative Einbettung und interaktive Zug-um-Zug-Hervorbringung von Oles – zumindest in unseren Daten – erster Erzählung rekonstruiert. Im Unterschied zu den in Erwerbsstudien zu meist untersuchten elizitierten Erzählungen handelt es sich hier um eine Erzählsequenz, die Ole selbst initiiert. Aufbauend auf Bühlers (1999/1934) Differenzierung unterschiedlicher Verfahren der Versetzung wird die Koordination verbaler und gestischer Ressourcen untersucht, mit denen die Transposition in eine narrative Welt bewerkstelligt wird. Dazu wird auf das Instrumentarium der Konversationsanalyse (u.a. Sacks 1995), der linguistischen Erzählforschung (u.a. Quasthoff 2001; Selting 2017) und der Analyse multimodaler Interaktion (u.a. Streeck/Goodwin/LeBaron 2011; Mondada 2014) rekurriert.

<sup>4</sup> Die Studie wurde mit Mitteln der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert. Sie ist entstanden im Rahmen des SFB 673 "Alignment in Communication" am Cluster of Excellence *Cognitive Interaction Technology* "CITEC" (EXC277) an der Universität Bielefeld.

<sup>5</sup> Fast alle Mütter verfügen über einen akademischen Abschluss. Dies trifft auch auf Oles Mutter zu. In Bezug auf den Erwerb der Referenzherstellung stellt Ole ein für das Korpus repräsentatives Kind dar.

<sup>6</sup> EUDICO Linguistic Annotator, <http://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/> (entwickelt von Lausberg/Sloetjes 2009).

Ausgehend von den Befunden der mikrogenetischen, sequenziellen Untersuchung zeichnet die Analyse sodann im zweiten Schritt aus *ontogenetischer Perspektive* nach, wie Ole darstellende Gesten erwirbt. Diese bilden eine der Ressourcen, die Ole mit 19 Monaten eine Transzendierung des Hier und Jetzt ermöglichen. Damit geht die Studie über die Gesprächsforschung i.e.S. hinaus und betritt das Feld der Erwerbsforschung. In unseren längsschnittlichen Analysen zum Erwerb der Referenzherstellung (Heller/Rohlfing 2017) hatte sich gezeigt, dass die untersuchten Kinder für die Kommunikation über das Bilderbuch neben dem Zeigen schon früh gestische Praktiken des Darstellens entwickeln. Es haben sich unterschiedliche Bezeichnungen für diese Art von Gesten etabliert, u.a. "representational gestures" und "iconic gestures". Insbesondere die zweite Bezeichnung legt nahe, dass diese Art von Gesten ihre referentielle Funktion vor allem aufgrund einer visuellen Ähnlichkeit zwischen der jeweiligen Handform und den Referenten, auf die sie verweisen, erfüllen. Im Unterschied dazu betont Streeck mit dem Terminus "depictive practices", dass es sich um "acts of showing the addressee by movements and postures of the hands what something *looks like* or *is like*" (2008:289) handelt. Zugleich zeigt er die Vielfalt darstellender Praktiken auf. Diese können zum einen von praktischen Handlungen der Hand abgeleitet bzw. abstrahiert sein, etwa wenn die Hand 'leere' Handlungen des Haltens, Bildens, Nutzens von Objekten ausführt (z.B. "acting", "making", "bounding/holding", "handling"). Zum anderen gibt es darstellende Praktiken, die kein Pendant in der realen Welt haben und genuin symbolisch sind, etwa, wenn ein Objekt durch Zeichnen ("drawing") evoziert oder die geformte Hand als Stellvertreter für ein Objekt ("modeling") genutzt wird. Ausgehend von dieser Heuristik beschreibt die vorliegende Untersuchung, mittels welcher darstellender Praktiken Ole Ausschnitte von Welt evoziert und sukzessive eine Ablösung vom Hier und Jetzt bewerkstelligt. In Abgrenzung zu Ansätzen der psycholinguistischen Gestenforschung werden die darstellenden Praktiken weder als Übergangsphänomen auf dem Weg zur sprachlichen Kommunikation noch als Fenster in kognitive Prozesse verstanden. Das Interesse richtet sich vielmehr auf die Praktiken des Darstellens an sich und darauf, inwiefern sie Ressourcen für die Kommunikation über Abgebildetes, Abwesendes und Fiktives bilden.

Mit der Beschreibung darstellender Praktiken wird lediglich ein Ausschnitt der Ressourcen in den Blick genommen, die Ole für das Erzählen mobilisiert. In den ersten 19 Lebensmonaten hat er bereits grundlegende Fähigkeiten der wechselseitigen Koordination bei der Referenzherstellung und des Umgangs mit elementaren sequenziellen Mechanismen erworben (vgl. dazu Heller/Rohlfing 2017). Dennoch verspricht die Analyse des Erwerbs darstellender Gesten eine der Ressourcen zu erhellen, die schon weitaus früher als bislang angenommen eine Kommunikation über Welten jenseits des Hier und Jetzt ermöglichen.

#### **4. Mikrogenese ersten Erzählens: Zwei Verfahren der Versetzung**

Das folgende Kapitel untersucht aus mikrogenetischer Perspektive die sequenzielle und multimodale Hervorbringung von Oles erster in unserem Korpus auftretender Erzählung. Für die Analyse wird die Interaktion in Abschnitte segmentiert. Die Segmentierung erfolgt entlang der Zäsuren, die die Beteiligten selbst in der Interaktion markieren.

#### 4.1. Ausdehnung und Überblendung des Hier und Jetzt

Der erste Teil der Sequenz zeigt den 19 Monate alten Ole und seine Mutter bei der seit einigen Monaten etablierten Routine des Bilderbuch-Lesens. Ole und seine Mutter positionieren sich dabei in einer "nested configuration" (Ochs et al. 2005), in der sie nicht *face to face*, sondern *back to face* sitzen und den Blick gemeinsam auf das Bilderbuch richten. Der folgende Ausschnitt setzt mit Oles Umblättern ein; es ist bereits eine gemeinsame Ausrichtung der visuellen Aufmerksamkeit auf das Bilderbuch etabliert. Diese bildet die erste von vier Aufgaben der Referenzherstellung (Stukenbrock 2015; Heller/Rohlfing 2017). Überlappend mit seiner unmittelbar erfolgenden Äußerung zeigt Ole auf ein abgebildetes Tier, das in den vorangegangenen Interaktionen als "Tiger" oder "Baby-Tiger" bezeichnet wurde.

##### Ausschnitt 1: Gemeinsame Referenzherstellung

001 M ((blättert um))  
 002 O |!E!O; (1.8) |  
 |((lIF zeigt auf Tiger))|



003 |DAS; |  
 |((lIF auf Tiger, Kopf Rtg. M))|



004 M [<<flüsternd> was ist DAS; >]  
 005 O [((lIF wandert zum Dino)) ]  
 006 |!DI!no; |  
 |((lIF zeigt auf Dino))|



007 M <<☺> n DIIno;  
 008 geNAU:::;>  
 009 O <<☺> DI:no:;>  
 010 M n DIIno;=

Die Bedeutung von Oles erster Äußerung ist nicht klar erkennbar; möglicherweise ahmt er mit *!E!O*; das Brüllen des Tigers nach. Mit seiner zweiten Äußerung (Z. 3: *DAS*;), bei der er seinen linken Zeigefinger (im Transkript: IIF) auf dem Tiger ruhen lässt, den Körper zurücklehnt und den Kopf Richtung Mutter wendet, initiiert er den zweiten Job der inzwischen zur Routine gewordenen Benennungs-Sequenz, nämlich das Etablieren einer "domain of scrutiny" (Goodwin 2003:73) bzw. eines Suchraums (Stukenbrock 2015:37), in dem nach dem möglichen Zeigeziel gesucht werden soll. Während der Suchraum – das Bilderbuch – gegenständlich und somit perzeptorisch präsent ist, existiert das Zeigeziel nur als Abbildung. Es bedarf damit besonderer interaktiver Arbeit, um für die Beteiligten vergegenwärtigt und relevant gemacht zu werden.

Üblicherweise initiiert die Mutter die Suche nach dem Zeigeziel mit einer *Wo ist X?*- oder *Was ist das?*-Frage (Heller/Rohlfing 2017; vgl. auch Tarplee 2010). Ole produziert nun an genau der sequenziellen Position, an der sonst diese Frage erfolgt, mit *DAS*; eines ihrer Elemente und koordiniert es zeitlich mit einer Zeigegeste auf den Tiger. Damit etabliert er eine konditionelle Relevanz für eine Benennung. Diese wird jedoch von der Mutter nicht befolgt; stattdessen wiederholt sie die Frage in syntaktisch expandierter Form (Z. 4) und gibt sie somit an Ole zurück. Überlappend damit lässt Ole den Finger bereits zum Dino wandern und lokalisiert damit ein neues Zeigeziel (Job 3). Mit einer verbalen Benennung identifiziert er schließlich den Referenten (Job 4), was von der Mutter mit Lächelstimme wiederholt und bestätigt wird (Z. 7/8). Die Bezeichnung wird – ebenfalls mit Lächelstimme – von Ole aufgegriffen (Z. 9) und seitens der Mutter in expandierter Form bestätigt (Z. 10). Die hier vollzogene Referenzherstellung liegt zwischen Bühlers (1934/1999) *demonstratio ad oculos et ad aures* und Deixis am Phantasma. Der Dino als Zeigeziel ist wie beim ersten Zeigetypus visuell wahrnehmbar. Er ist jedoch nicht physisch anwesend, sondern nur abbildhaft verfügbar,<sup>7</sup> so dass er, wie bei der

<sup>7</sup> Als Fotografie von Spielzeugfiguren, die ihrerseits in Form typisierter Nachbildungen als Stellvertreter realer Tiere fungieren.

Deixis am Phantasma, vorgestellt und vergegenwärtigt werden muss – durch Benennungen, darstellende Gesten oder Beschreibungen. Insofern als diese Art des Zeigens spezifische interaktive Konsequenzen zeitigt und somit vom Zeigen auf Präsentes und Imaginiertes zu differenzieren ist, spreche ich vom *Zeigen auf Repräsentiertes*, nur abbildhaft (und damit zumeist nur schematisiert oder typisiert) Verfügbares.

In der im Laufe der zurückliegenden Monate etablierten Routine des Bilderbuch-Lesens folgt zumeist nur eine kurze thematische Expansion in Form einer Frage nach einer typischen Handlung ('Mit dem Löffel, was kann man damit machen?', vgl. Ausschnitt 5, Z. 10), oder es wird sogleich das nächste abgebildete Objekt fokussiert. Dies geschieht auch hier mit der Frage *und (.) das da Oben*, (Z. 11, Ausschnitt 2), die die Mutter simultan zum Zeigen auf den noch nicht benannten Tiger stellt.

**Ausschnitt 2: Erzählen mit Verankerung im Wahrnehmungsraum des Bildes**

011 M =und (.) [ | **das** da | ] Oben,  
 | ((lIF zeigt kurz auf Tiger)) |<sup>8</sup>  
 012 O [ | **ah;** | ]  
 | ((lIF zeigt auf Tiger, ruht dort)) |



013 O | **!BO:A!** ; | ]  
 | ((lH aufwärts, transformiert in hohle Hand)) |



<sup>8</sup> Im Video ist jedoch erkennbar, dass die Mutter überlappend mit Ole eine Zeigegeste ausführt. Aufgrund der Bildqualität und der Tatsache, dass ihre Hand unter Oles Arm liegt, lässt sich dies nicht mit einem entsprechenden Standbild abbilden.

014 M WER ist da auf[m <<dim> rücken vom |dino;> | ]  
 |((blickt auf IF)) |  
 015 O [ |bum EI:N; | ]  
 ((LH abwärts, |Handrücken gg Bauch, zeigt NEBEN D.)) |



016 O [ |bum; | ]  
 |((LIF zeigt neben D.)) |  
 017 M [((nickt)) ]  
 018 ja wenn der rUnterfällt dann macht der BUM;=  
 019 [=hm\_hm, ]  
 020 O [((nickt))]  
 021 (1.0)

Überlappend mit der Frage der Mutter zeigt auch Ole auf den Tiger und produziert eine kurze Interjektion (Z. 12), die für gewöhnlich den Auftakt zur Bilderbuch-Routine bildet, um visuelle Aufmerksamkeit als relevante Ressource zu rekrutieren (Stukenbrock 2015; Heller/Rohlfing 2017). Im Unterschied zu seiner Mutter lässt Ole seinen Zeigefinger auf dem Bild ruhen; anstatt den Tiger zu benennen, macht er ihn in anderer Weise zum Thema (s. Kapitel 2.1 zum Job des Thematisierens): Mit einer expressiven Interjektion (Z. 13: *!BO:A;!)* zeigt er Bewunderung und Überraschung an; gleichzeitig hebt er seinen Arm. In der Bewegung formt er die zeigende Hand in eine 'hohle Hand' bzw. offene Greifhand um und hebt den Dino gleichsam aus dem Bild heraus. Er lädt damit die Rezipientin ein, die Hand als Platzhalter des Tigers (Sowa 2006:87) zu sehen und sich den Tiger *vorzustellen*, anstatt ihn weiter auf dem Bild zu betrachten. In diesem Moment wird die Hand zu einem Zeichen für den Referenten und agiert in einem darstellenden Modus, den Streeck (2008:292) als "modeling" bezeichnet; sie kann nun Phänomene evozieren, die abwesend sind oder nur in der Imagination existieren. Der Tiger ist jetzt zweifach repräsentiert: auf dem Bild und in Oles Hand. Indem Ole ihn vor seinem Körper und über dem Bild platziert, rückt er seine Darstellung des Tigers in die visuelle Aufmerksamkeit der Rezipientin. Diese initiiert nun mit einer W-Frage eine weitere Benennungs-Sequenz (Z. 14). Überlappend damit beginnt Ole jedoch bereits mit der *Elaborierung* des Thematisierten (s.o.), die er wie folgt einlöst:

Oles nach oben geführte Hand stellt zunächst die auch auf dem Bild gezeigte Position des Tigers auf dem Dino dar. Sie evoziert auf diese Weise einen narrativen Raum, in dem die Hand simulieren kann, was dem Tiger widerfährt. Dies bewerkstelligt er mit einer "abstract motion" (Streeck 2008:295), die er mit Vokalisationen koordiniert: Indem er durch Herabführen der Hand die Flugbahn des Tigers nachzeichnet, führt er ein Geschehen vor, das deutlich über das Abgebildete hinausgeht: den Sturz des Tigers. Dazu lässt er in der Abwärtsbewegung den Handrücken gegen seinen Bauch fallen, was durch das zeitlich präzise koordinierte Onomatopoetikon

*bum* (Z. 15) als Aufprall zu verstehen ist. Im Zuge des Fortführens der Bewegung in Richtung Bild formt er seine Hand zu einer Zeigegeste um und deutet im Moment des verbal geäußerten *EI:N*; auf den im Bild leeren Boden. Selbst wenn nicht eindeutig zu verstehen ist, worauf die Äußerung referiert, so vermag sie doch die Rezipientin zusammen mit der Zeigegeste zu instruieren, sich an dem eigentlich leeren Platz nun den Tiger vorzustellen.

Gemeinsam mit dem Raum vor Ole und seinem Oberkörper ist das Bild somit zu einem *Schauplatz für die gemeinsame Imagination* geworden. Dies erfordert von beiden Beteiligten eine Reorganisation der mit dem Buch verbundenen Wahrnehmungsordnung, das nun nicht mehr als Suchraum für visuell Wahrnehmbares fungieren soll, sondern als Bühne für Vorgestelltes. Es wird also nicht etwas Sichtbares *im* Bild, sondern das Imaginierte *am* Bild gezeigt. Um die abschließende Zeigegeste zu verstehen, muss die Rezipientin über das reale Bild das Bild einer imaginierten Szenerie legen. Das Ergebnis ist eine Art Überblendung, bei der Elemente des visuell wahrnehmbaren Bildes – dessen räumliche Koordinaten und der Dino – durchscheinen, andere Elemente wie der Tiger aber ausgeblendet und an einen anderen Ort im Bild versetzt werden müssen. Das Resultat des gestisch und verbal dargestellten Geschehens – und zugleich dessen *Abschluss* – wird durch eine Wiederholung des *bum*; (Z. 16) markiert. Die Mutter dokumentiert ihr Verstehen (Deppermann/Schmitt 2008) durch Nicken und mit einer Reformulierung *ja wenn der rUnterfällt dann macht der BUM*; (Z. 17/18).

Ole hat somit eine Folge von Ereignissen mit einer Komplikation (Labov/Waletzky 1967) bzw. einem Planbruch (Quasthoff 2001) und einem Schluss dargestellt. Er hat also wesentliche strukturelle Kernelemente einer Erzählung produziert. Der Plot wurde dabei in einzelne Handlungsschritte segmentiert, wobei für jeden Schritt eine gestische und eine verbale bzw. vokale Ressource zeitlich koordiniert wurden:

Fokussieren des Tigers durch <i>Zeigen im Buch</i>	+ ah;
Heraus-/Hochheben des Tigers durch <i>modeling</i>	+ !BO:A!;
Sturz des Tigers durch <i>modeling</i> + <i>abstract motion</i>	+ bum
Lokalisieren der neuen Position durch <i>Zeigen am Buch</i>	+ EI:N;
Markieren des Schlusses durch <i>Zeigen am Buch</i>	+ bum;

Keine der von Ole genutzten semiotischen Ressourcen ist aus sich heraus verständlich; sie werden jedoch von Ole so koordiniert, dass das erzählte Geschehen für die Rezipientin nachvollziehbar wird. Das Bild fungiert dabei als Ausgangs- und Endpunkt:



Das Erzählen bleibt damit teilweise im sichtbaren Kontext des Bilderbuchs verankert: Dieser wird zunächst durch Herausheben des Protagonisten ausgedehnt und im Moment des abschließenden Zeigens mit einer imaginären Szenerie überblendet.

Oles Erzählung entspricht damit weitgehend dem ersten Hauptfall der Deixis am Phantasma, bei der Abwesendes in die bestehende Wahrnehmungsordnung "hineinzitiert" wird (s.o.) und die Beteiligten ihr präsenten Körpertastbild samt seiner optischen Wahrnehmungsorientierung behalten. Im Unterschied zu Bühlers erstem Hauptfall ist jedoch im vorliegenden Fall das Vorgestellte nicht gänzlich abwesend, sondern als Abbildung verfügbar. Es wird nicht in die bestehende Wahrnehmungsordnung *hineinzitiert*, sondern aus dem visuell verfügbaren Bild *herausgenommen*. Dorthin kehrt es auch wieder zurück, wenngleich an einen neuen Endpunkt. Dass Oles erster Erzählversuch noch stark im sichtbaren Kontext des Bilderbuchs verankert ist, zeigt sich auch daran, dass sein Blick die ganze Zeit über auf die Abbildung und nicht etwa auf seine sich bewegende Hand gerichtet ist. Die eigenständige Darstellung des Tigers durch *modeling* nutzt Ole nun im Folgenden als Ressource, um die Hauptfigur noch stärker in einem imaginierten Dort und Dann zu situieren. Im weiteren Verlauf der Sequenz lässt sich beobachten, wie Ole sich und seine Zuhörerin selbst in die narrative Welt versetzt, die dafür eigens in der Imagination konstruiert werden muss.

#### 4.2. Versetzung in einen imaginierten Raum

In unmittelbarem Anschluss an Oles erste Erzählung versucht die Mutter eine weitere Benennungs-Sequenz zu initiieren, indem sie auf den Tiger zeigt und mit ihrer Frage, insbesondere dem betonten Kopulaverb und der Partikel *denn* (Z. 18), dessen noch ausstehende Benennung relevant setzt (Deppermann 2009).

#### Ausschnitt 3: Suspendieren der Benennungs-Routine und Reetablieren des narrativen Raums

```

022  M   wer IST |das | denn;=
          |((LIF zeigt auf Tiger))|

023      [=ist das ein kleiner (-) BAby|tiger? |]
          |((blickt zu Oles Hand))|

024  O   [ei einer (-) |(NEni) |]
          |((r Greifhand geöffnet v. Körper))|

```



025 |NEI:N;  
|((hält r Gh geöffnet v. Körper, blickt auf Bild))|

026 | (H/N)EI:N;  
|((wischt mit rH nach rechts))|



027 ((hebt r Greifhand leicht an))

Überlappend mit der Entscheidungsfrage der Mutter (Z. 22) äußert Ole *ei einer* (-) *NEni* (vermutlich: 'ein kleiner Baby'). Dabei formt er seine Hand so, als ob sie den Tiger umfasst, wozu er nun anstelle der linken die rechte Hand nutzt. Diese darstellende Geste lenkt die visuelle Aufmerksamkeit der Mutter weg vom Bild hin zu dem verkörperten Tiger (Z. 23/24). Die Geste vor dem Körper haltend produziert Ole zunächst mit Emphase ein *NEI:N*; und führt dann die Hand in einer Wischbewegung rasch nach rechts. Mit solchen Gesten, die Streeck (2011:192, vgl. auch Kendon 2004:158) als "moving things aside" bezeichnet, kann metaphorisch zum Ausdruck gebracht werden, dass vom Rezipienten aufgebrachte Themen oder Gesprächshandlungen, hier die vorangegangene Aufforderung zum Benennen, irrelevant für das vom Sprecher verfolgte kommunikative Projekt (Linell 2012; vgl. auch Kupetz i.d.H.) sind. Das Suspendieren der Benennungs-Routine wird somit multimodal kontextualisiert (Auer 1986): verbal durch das zweifach geäußerte emphatische *NEI:N* und gestisch durch den Wechsel der Hand und die pragmatische Geste.<sup>9</sup> Indem Ole nun die Form der Hand beibehält und letztere leicht anhebt, projiziert er, dass anstelle des Hier und Jetzt des Bildes erneut fiktive Geschehnisse um den Tiger, den er nach wie vor mit seiner Geste in der Wahrnehmung der Beteiligten präsent hält, thematisieren wird. Die Mutter gewährt dafür Raum, indem sie keine weiteren Fragen zum Abgebildeten stellt.

<sup>9</sup> Bisher sind pragmatische Gesten erst ab einem Alter von vier Jahren (McNeill 1992; Graziano 2014a, b) beobachtet worden, was jedoch auch den jeweiligen Datenkonstellationen und Kodiersystemen geschuldet sein kann. In der vorliegenden Sequenz ist zwar nicht erkennbar, ob es sich bei der Wischbewegung um eine konventionalisierte oder ideosynkratische Geste handelt. In jedem Fall dokumentieren aber die Reaktionen der Mutter, dass sie die multimodal kontextualisierte Zurückweisungshandlung in der oben beschriebenen Weise versteht.

**Abschnitt 4: Retelling mit dramatisierendem *enactment***

028 O | **(R)U(N)ter;** |  
| ((rotiert rH)) |



029 nann;  
030 M ja::,  
031 O nann !AU!a;  
032 M der macht dann AUa wenn der rUnterfällt;

033 O <<f, rufend> !O:!le:,>  
034 M ja [und dann ruft der <<jammernd> !O!le;]  
035 O [(rH reibt Bein) ]



036 M [HILF mir;> ]  
037 O [<<jammernd> NI aua:;>]  
038 M <<nickend, jammernd> ich hab am KNIE aua:=-  
039 =geNAU;  
040 <<weinerlich> ich hab am KOPF aua:- (-)  
041 O | **DIno:;** |  
| ((zeigt auf Dino)) |



042 M das ist der DIno:;  
043 O ((blättert um))

Mit seiner nächsten Äußerung kehrt Ole nun an den Punkt seiner Erzählung zurück, an dem der Tiger herunterfällt. Überlappend mit dem Lokal- bzw. Richtungsadverb *runter* führt er die geöffnete Greifhand rotierend nach unten. Der Sturz des Tigers wird damit erneut visuell dargestellt; im Unterschied zur ersten Erzählung geschieht dies jedoch dieses Mal auf kleinstem Raum. Der Endpunkt des Geschehens wird nun mit *nann* (von der Mutter als 'dann' interpretiert, s. Z. 32) und dem Onomatopoeikon *aua* markiert. Im Anschluss an diese Äußerung löst Ole die darstellende Geste auf. Indem er seine Hand in den Schoß, zurück in ihre "home position" (Sacks/ Schegloff 2002), sinken lässt, indiziert er den Abschluss eines Segments. Wie bereits zuvor dokumentiert die Rezipientin ihr Verstehen mit einer syntaktisch expandierten Reformulierung (Z. 32). Ole hat also ein gesprächsimmanentes *retelling* produziert, bei dem nicht nur ein Detail, sondern der Kern der Geschichte erneut erzählt wird (Heller/Morek/Quasthoff 2015). Anstelle einer großflächigen gestischen Darstellung beschränkt er die gestische Vergegenwärtigung nun auf einen kleiner bemessenen Gestenraum und setzt vermehrt verbale, neben onomatopoeischen auch lokal- und temporaldeiktische, Ressourcen ein.

Die Reetablierung des narrativen Raums bildet nun den Ausgangspunkt für eine Dramatisierung, bei der sich die Beteiligten sukzessive selbst in den Tiger versetzen. Dies entspricht Bühlers zweitem Hauptfall der Deixis am Phantasma (s.o.). Die Origo des Erzählers (und der Zuhörerin) ist nun nicht mehr im realen Raum des Wohnzimmers zu verorten, sondern in den imaginierten Raum gewandert bzw. 'versetzt'. Der Tiger ist somit weder im Buch noch in Oles Hand zu lokalisieren. Vielmehr versetzt sich Ole selbst in den Tiger und inszeniert das Geschehen nun ausgehend von dessen Standpunkt (von McNeill 1992 als "character viewpoint" bezeichnet). Diese Form der Versetzung wird durch Figurenrede bzw. Fingieren der Rede des Tigers bewerkstelligt, den Ole nun nach sich selbst, dem Erzähler, rufen lässt (Z. 33). In Übereinstimmung mit Stukenbrocks (2014) Beobachtungen zeigt sich, dass die animierte Rede nicht notwendigerweise mit einem *verbum dicendi* oder Blick (genauer: Abbruch des Blickkontakts mit dem Zuhörer) (Sidnell 2006; Thompson/Suzuki 2014) angekündigt werden muss. Hier ergibt sich schon aus dem Umstand, dass der Erzähler Ole nicht selbst nach sich rufen kann, für die Rezipientin der Schluss, dass Ole als jemand anderes spricht. Darüber hinaus markiert auch die Veränderung der Lautstärke, dass die Äußerung nicht zu Ole, sondern zum Tiger gehört. Die Mutter dagegen kontextualisiert ihr Rufen mit einem redeanföhrenden Quotativ (Z. 34: *und dann ruft der*), als sie in das Rufen einstimmt, und verbleibt somit noch in der Beobachterperspektive ("observer viewpoint", vgl. McNeill 1992). Zeitgleich reibt Ole – weiterhin vom *character viewpoint* aus – sein Bein (Z. 35), das in der narrativen Welt das Bein des Tigers darstellt. Mit dem anschließenden *HILF mir*; (Z. 36) versetzt sich nun auch die Mutter in den Tiger und beide, Ole und seine Mutter, animieren dessen Klagerufe (Z. 37-38, 40).

Die zeitliche Dichte der Gesprächshandlungen zeigt an, dass hier ein "moment of heightened coparticipation" bzw. ein *enactment* vollzogen wird, das durch eine Versetzung auf mehreren Ebenen gekennzeichnet ist: Es kommt zu einer "layering of voices" (Bakhtin 1981; Günthner 1999, 2002), die dadurch gekennzeichnet ist, dass Ole und seine Mutter nicht mehr als "Autoren" der Äußerung sprechen, sondern stattdessen die Hilferufe der fiktiven Hauptfigur "animieren" (Goffman 1981). Sie machen sich also zu einem Sprachrohr für den Tiger und erwecken ihn gleichsam zum Leben. Zweitens kommt es zu einer "lamination of bodies or corporeal

frames" (Stukenbrock 2014:87), als Ole sein Bein zu dem des Tigers werden lässt, um den Ort des Schmerzes anzuzeigen, und die Mutter dies reformuliert und ergänzt (Z. 35-40).<sup>10</sup> Die Beteiligten versetzen sich damit in die Hauptfigur und inszenieren deren Agieren und Emotionen. Oles *enactment* hat somit ein "mitfühlendes Hineinversetzen" (Goffman 1974: 504) der Zuhörerin und damit ein gemeinsames Imaginieren (Stukenbrock 2017: „conjoint imagination“) und Empfinden bewirkt.

Das Abschließen des Erzählens wird von Ole initiiert, indem er das die Sequenz eröffnende *Dino:* (Z. 41) erneut aufgreift und damit die Klammer schließt. Dabei nimmt er wieder die Stimme des Erzählers an, die erkennbar von der in der Redeinszenierung zu hörenden Tigerstimme zu unterscheiden ist. Indem Ole zugleich auf den Dino im Buch zeigt, vollzieht er die Rückversetzung aus der erzählten Welt in das Hier und Jetzt. Die Mutter ratifiziert diesen Abschluss der Erzählung mit einer syntaktisch expandierten Reformulierung (Z. 42), worauf Ole unverzüglich umblättert (Z. 43).

Ole hat in seiner zweiten Erzählung nicht nur eine Abfolge von Handlungsschritten dargestellt, sondern das Geschehen aus der Perspektive des Tigers inszeniert und für seine ZuhörerIn erlebbar gemacht. Damit ist es ihm anders als in der ersten Erzählung gelungen, eine stärkere Teilnahme seitens der ZuhörerIn hervorzurufen, die nun die Dramatik und damit die Erzählwürdigkeit des imaginierten Geschehens stärker ko-konstruiert. Weiterhin fällt auf, dass Ole im Unterschied zum ersten Erzählen nun vermehrt lexikalische Ressourcen einsetzt, die ihre Bedeutung weniger stark aus dem bildlichen Kontext des Bilderbuchs, sondern vor allem aus dem synsemantischen Kontext erhalten:

Darstellen des Sturzes durch <i>modeling</i>	+ (r)U(n)ter; nann; nann !AU!a; <<f, rufend> !O:!le;>
<i>enactment</i> des Schmerzes (Knie reiben)	+ <<jammernd> + NI aua:;> Dino:;

In unseren Daten ist dies Oles erste Erzählung. Bemerkenswert ist, dass alle im Rahmen des Erzählens zu leistenden gesprächsstrukturellen Aufgaben inklusive der Versetzung von ihm selbst initiiert werden. Ein Rahmen für das Erzählen wird hier also nicht bereits von der Mutter bereitgestellt, und auch das Bilderbuch beinhaltet nicht schon selbst eine Handlung, die einfach nachgestellt bzw. -erzählt werden könnte. Vielmehr ist es die genuine Leistung Oles, die von der Mutter initiierte Benennungs-Routine zu suspendieren und die Abbildungen, die lediglich eine statische Figurenkonstellation zeigen, zu dynamisieren, d.h. zu handelnden Protagonisten einer Erzählung zu machen. Gleichwohl wirkt die Mutter entscheidend am Gelingen des Erzählens mit, indem sie Oles multimodale Äußerungen aufmerksam interpretiert und 'mitgeht' in die narrative Welt. Das folgende Kapitel unternimmt

<sup>10</sup> Eine "lamination of spaces" ist während des *enactments* nicht beobachtbar. Um den Tiger an einem fiktiven Ort zu verkörpern, müsste Ole sich im Raum bewegen oder eine Ortsbezeichnung nutzen. Ersteres ist aufgrund der *nested configuration*, Letzteres aufgrund der noch eingeschränkten sprachstrukturellen Ressourcen nicht möglich. So bleibt Oles Blick auf das Buch geheftet, in dem der gestürzte Tiger zuvor neben dem Dino platziert wurde.

den Versuch, den Erwerb der darstellenden Praktiken – und damit der Transzendierung des Hier und Jetzt – nachzuzeichnen, die Ole für das Erzählen mobilisiert.

## 5. Die Transzendierung des Hier und Jetzt aus ontogenetischer Perspektive

Um sich der Frage anzunähern, wie es Ole gelingt, initiativ eine narrative Welt zu evozieren, wird in diesem Kapitel aus longitudinaler Perspektive beschrieben, welche Praktiken des Darstellens er im Zeitraum zwischen ca. 13 und 19 Monaten erwirbt. Während er zunächst Zeigegesten für die Referenz auf sichtbare Phänomene nutzt (Murphy 1978; Franco/Butterworth 1991; Jones/Zimmermann 2003; Tomasello/Carpenter/Liszkowski 2007), produziert er ab einem Alter von 13 Monaten erste darstellende Gesten, um beispielsweise auf typische Handlungen zu verweisen, die mit den im Buch abgebildeten Objekten assoziiert sind. Mit den darstellenden Praktiken wird erstmals über Phänomene jenseits des Hier und Jetzt kommuniziert. Von den von Streeck (2008) beschriebenen zwölf Praktiken des Darstellens ließen sich insbesondere *acting*, *handling*, *abstract motion* und *modeling* beobachten. Ihnen ist gemeinsam, dass eine Handlung aus ihrem ursprünglichen Verwendungskontext herausgelöst und zu kommunikativen Zwecken eingesetzt wird. Dies beinhaltet die von Baumann/Briggs (1990) in Bezug auf die sprachliche Kommunikation beschriebenen Prozesse der *entextualization*, *decontextualization* und *recontextualization*. Ebenso wie ein sprachliches Äußerungselement (bspw. eine wörtliche Rede) als eine aus ihrem interaktiven Kontext herauslösbare Einheit identifiziert ("entextualization"), aus diesem 'herausgenommen' ("decontextualization") und in einen neuen konversationellen Kontext eingebettet ("recontextualization") werden kann, kann ein *Handlungselement* aus seinem praktischen Verwendungskontext herausgelöst und als bedeutungstragende Bewegungsgestalt – zumeist in typisierter Form (Schütz 1957; Andrén 2010) – in einen neuen Kontext eingebettet und nun kommunikativ eingesetzt werden. Zugleich zeichnen sich die darstellenden Praktiken aber auch durch unterschiedliche Grade der Abstraktion aus. Es verwundert daher nicht, dass sie sukzessive erworben werden. Ihr Erwerb wird im Folgenden nachgezeichnet, wobei der Fokus auf den semiotischen Qualitäten der einzelnen darstellenden Praktiken und ihrer Funktionalität für das Etablieren eines narrativen Raums liegt.

Erste Bilderbücher bilden zumeist Personen, Objekte und Handlungen ab, die Kindern aus ihrem Alltag bekannt, im Moment des Erzählens jedoch nicht im unmittelbaren Hier und Jetzt präsent sind. Die Kommunikation über Abgebildetes wird von den Erwachsenen häufig als Anlass genutzt, um Bezüge zu Alltagserfahrungen des Kindes herzustellen. Handlungen, die typischerweise mit den abgebildeten Objekten vollzogen werden, können dabei zu einer Ressource für das Sprechen über sie werden. In der folgenden Sequenz haben die Mutter und Ole gerade arbeitsteilig Referenz auf die Abbildungen eines Löffels und einer Tasse hergestellt. Die gemeinsame Referenz bildet nun die Basis für die weitere Kommunikation über diese Gebrauchsobjekte. In diesem Kontext verdeutlicht Ole die Funktion des Löffels mit einer darstellenden Praktik, die Streeck (2008:205, vgl. auch Müller 1998:115f.) als *acting* bezeichnet:

**Ausschnitt 5: Rühren (ab 13 Monaten; hier: Ole im Alter von 16 Monaten)**

010 M |mit dem LÖffel | was kann man damit MACHen;  
 011 |((zeigt auf Löffel))|  
 012 O ((lH zu Greifhand geformt, kreist))



013 M |rüh' da REIN und rühren; |  
 |((rH zu Greifhand geformt, kreist))|  
 014 geNAU.  
 015 da rein und RÜHren.

Auf den ersten Gegenstand zeigend fragt die Mutter nach einer Handlung, die mit diesem verbunden ist. Ole produziert eine Antwort, indem er seine Hand zu einer Greifhand formt, abwinkelt und mehrfach kreisen lässt. Diese Geste wird von der Mutter als Rührbewegung – und somit als Bezeichnung der Handlung 'rühren' – interpretiert (Z. 13) und wiederholt. Diese darstellende Praktik des *acting* zeichnet sich dadurch aus, dass "the gestural action of the hand shows the practical action of a hand" (Streeck 2008:205). Die Hand vollzieht dabei genau die Bewegung, die sie im praktischen Verwendungszusammenhang ausführen würde, nur ohne das entsprechende Objekt. *Acting* beinhaltet also ein *So-tun-als-ob*. Es erfordert vom Sprecher, die Bewegungsgestalt des Rührens als typisch für eine Handlung zu erkennen, sie aus ihrem Alltagskontext ('Milch rühren') herauszulösen und im Rahmen des Bilderbuch-Lesens kommunikativ für eine Benennung zu nutzen. Damit werden erstmals kommunikative Mittel generiert, mit denen über nur zweidimensional – also nicht greifbar – Verfügbares und potenziell auch über Abwesendes kommuniziert werden kann. Diese darstellende Praktik des *acting* findet sich in den Daten ab dem Alter von 13 Monaten.

Im folgenden Ausschnitt produziert Ole dieselbe Bewegungsgestalt, allerdings mit einer anderen Praktik des Darstellens, dem *handling*.

**Ausschnitt 6: Löffel (ab 16 Monaten; hier: Ole im Alter von 17 Monaten)**

001 O ((blättert um))  
 002 |((zeigt auf Tasse im Buch))|  
 |pf:: |  
 003 M °h::;  
 004 was ist DAS?=  
 005

005 [=ne TASse ] mit EINem?  
 006 O [zeigt auf Tasse]  
 007 |ÖFfel; |  
 |((lH zu Greifhand geformt, kreisende Bewegung))|



008 M LÖFfel;  
 009 [geNAU::; ]  
 010 O [((wdht kreisende Bewegung))]  
 011 !EIß!;  
 012 M ja ist HEIß;=  
 013 =muss man PUSTen?  
 014 O f::  
 015 M f: f:  
 016 dann kann man die milch TRINKen;

Zunächst zeigt Ole auf ein Objekt im Buch und produziert eine vokale Geste für das Pusten. Wieder handelt es sich um *acting*, dieses Mal nicht mit der Hand, sondern mit dem Mund. Die Mutter schließt nun eine Was-Frage an, der sie eine *designedly incomplete utterance* (Koshik 2002) folgen lässt. Ole ergänzt den fehlenden Teil, indem er zu der Verbaläußerung *ÖFfel*; die oben beschriebene kreisende Bewegung vollzieht. In diesem sequenziellen (Frage der Mutter) und verbalen (Nennen der Bezeichnung durch Ole) Kontext bezeichnet die Bewegung nicht wie Ausschnitt 6 eine Handlung, sondern das Objekt selbst: den Löffel. Streeck (2008:293) nennt diese Praktik *handling*: Ein Objekt wird "indirectly represented by a schematic act that 'goes with' it". Handling beinhaltet somit eine *indirekte* Methode der Denotation, da ein Objekt durch seine Handhabung bezeichnet wird. Für das *handling* ist typisch, dass es nicht isoliert, sondern in Kombination mit einer verbalen Bezeichnung produziert wird. Letztere ist notwendig, um die semantische Bedeutung der Geste in diesem Kontext für den Rezipienten zu disambiguieren (vgl. André 2010). Erste Nachweise dieser Praktik finden sich in den Daten ab einem Alter von 16 Monaten.

Zwei weitere darstellende Praktiken, die Ole ab einem Alter von 17 Monaten nutzt, sind *abstract motion* und *modeling*:

**Ausschnitt 7: Schaukeln (ab 17 Monaten)**

008 O | **da !EI!**, |  
| ((Faust nach unten)) |



009 | **HA;** |  
| ((Faust schwingt vor und zurück)) |



010 M | ja HIN und HER schaukelt der; |  
| ((r Handfläche vor und zurück)) |



011 O HIN:-

012 M HIN und HER;

013 O es !EK!;

014 M | und er fällt | NICHT runter von der schaukel;  
| ((zeigt auf Kind)) |

015 O hm:;

016 M der kann das schon GU:T;

Das Bild, das Ole und seine Mutter betrachten, zeigt ein Kind auf einer Schaukel. Ole realisiert einen komplexen Turn, der aus zwei verbalen Bausteinen besteht, die jeweils zeitlich mit einer Geste koordiniert werden. Zunächst formt er seine Hand zu einer Faust, und das Lokaldeiktikon mit dem Richtungsadverb (*da !EI!* – 'da hinein') instruieren die Adressatin, wie die Hand in diesem Kontext zu sehen ist: als

*Stellvertreter* (Sowa 2006:87) für den abgebildeten Protagonisten. Im Unterschied zum *acting* und *handling* vollzieht Oles Hand bei diesem *modeling* nicht die Bewegung, die sie in der praktischen Handlung ausführen würde (hier bspw. beidhändiges Halten eines Kindes, Festhalten am Seil). Stattdessen wird die Hand geformt, um einen Protagonisten und dessen Handlungen in *neuer* Weise darzustellen. Gleichwohl greift sie dazu auf vorgängige haptische und kinästhetische Erfahrungen zurück: Sie tut so, als ob sie einen kleinen Gegenstand hält und setzt. Beim *modeling* wird also ein Handlungselement aus einem praktischen Kontext herausgelöst, der allenfalls noch eine entfernte Verbindung zu der aktuell thematisierten Handlung aufweist. So ist die Hand weder beim Halten einer Person noch beim Anschwingen geben oder Festhalten an den Schaukelseilen zu einer Faust geformt. Im Zusammenhang mit dem Bild und der verbalen Äußerung *da !EI!*, ist die Bewegungsgestalt jedoch problemlos als Darstellung des Kindes in der Schaukel zu verstehen.

Das *modeling* erlaubt es Ole nun, den Protagonisten länger zu verkörpern und diesen Handlungen vollziehen zu lassen, die nicht im Buch zu sehen sind: Nachdem Ole durch Herabführen der Hand dargestellt hat, wie das Kind in die Schaukel gesetzt wird, bewegt er die Hand simultan zu der Verbaläußerung *HA*; ('hin und her') vor- und zurück und demonstriert so das Schaukeln des Kindes. Streeck (2008:295) bezeichnet diese darstellende Praktik als *abstract motion*. Weil die Hände bei der Darstellung der Bewegung das bewegte Objekt nur in Ansätzen repräsentieren können, bezeichnet Streeck die Bewegung als abstrakt. Im vorliegenden Ausschnitt wird die Bewegung von der Mutter stärker abstrahiert als von Ole: In ihrer verbalen und gestischen Bestätigung von Oles Äußerung stellt sie die Bewegung mit flacher Hand dar, so dass der schaukelnde Akteur nun nicht mehr repräsentiert ist. Der Vorgang des Schaukelns wird auf diese Weise noch stärker schematisiert. Bei Ole finden sich *modeling* und *abstract motion* ab einem Alter von 17 Monaten.

In der longitudinalen Betrachtung zeigt sich somit, dass Ole im Alter zwischen 13 und 18 Monaten eine Reihe darstellender Praktiken entwickelt. Es wird an dieser Stelle nicht genauer darauf eingegangen, welche Mechanismen diesem Erwerb zugrunde liegen, sondern lediglich darauf verwiesen, dass die darstellenden Gesten nicht von der Mutter eingeführt werden; vielmehr regt sie Ole mit ihren Fragen (zum Beispiel: *mit dem LÖFfel was kann man damit MAchen*; in Ausschnitt 5, Zeile 10) dazu an, gestische Darstellungsformen zu 'finden' (vgl. dazu Behne/Carpenter/Tomasello 2014; Heller/Rohlfing 2015), und zwar in seinem Erfahrungsschatz alltäglicher Handlungen. Die Bewegungsgestalten verlieren in der Kommunikation über das Bilderbuch ihre haptische Qualität und werden zu primär visuellen Praktiken (Andrén 2010), die vom Produzenten allerdings auch noch kinästhetisch wahrnehmbar sind. Die abstrahierende gestische Darstellung gründet also auf den praktischen Erfahrungen und Tätigkeiten der Hand (vgl. Streeck 2008:298), die nun nicht mehr zu instrumentellen, sondern zu kommunikativen Zwecken vollzogen werden. Beim *acting* und *handling* ist dies offensichtlich; aber auch das *modeling* wird letztlich aus einer körperlichen Erfahrung abgeleitet: Die Hände umfassen, halten und 'setzen' einen imaginären Körper – eine Handlung, die das Kind in anderen Kontexten – etwa beim Hantieren mit Gegenständen – selbst vollzogen hat. Es spricht also viel dafür, dass die Entwicklung darstellender Gesten auf körperlichem Wissen beruht. Dennoch unterscheidet sich die Methode des Darstellens beim *modeling* insofern von den vorgenannten Praktiken, als die Hand hier nicht

die handelnde Hand zeigt, sondern zum ersten Mal modellierend für etwas Anderes steht. *Modeling* ist also noch mehr als *handling* nicht aus sich heraus verständlich, sondern auf Elaborierung durch verbalsprachliche oder deiktische Mittel angewiesen. Dann aber ermöglichen es seine spezifischen semiotischen Eigenschaften einer länger andauernden Repräsentation, einen Protagonisten zu platzieren und diesen in dem damit evozierten narrativen Raum auch über die erzählte Zeit hinweg präsent zu halten. Die Form der Hand weist dabei keine Ähnlichkeit mit dem Referenten auf; es ist vielmehr der leere Innenraum, in dem sich der Zuhörer den Referenten vorstellen muss. Aufgrund dieser 'Leerstelle' kann die Geste je nach diskursivem Kontext für eine Vielzahl unterschiedlicher Referenten stehen. Einmal sprachlich mit einem Referenten 'gefüllt', kann sie eine Figur an unterschiedlichen Orten, in unterschiedlichen Gefühlslagen usw. repräsentieren. Damit stellt das *modeling* eine zentrale Ressource für das Erzählen dar, und es verwundert nicht, dass kindseitiges Erzählen in den Daten erst dann zu beobachten ist, wenn Kinder diese darstellende Praktik entwickelt haben.

## 6. Fazit

Eine der narrationskonstituierenden Aufgaben besteht in der Versetzung. Diese kann nach Bühler (1999/1934) in Form des 'Setzens' einer Figur in die bestehende Wahrnehmungsordnung der Interaktanten oder aber durch Versetzen der Interaktanten in einen raumzeitlich entfernten oder fiktiven Ort bewerkstelligt werden. Beide Formen der Versetzung finden sich in Interaktionen von Kleinkindern bereits deutlich früher als bislang angenommen.

Ausgehend von der Annahme, dass die Versetzung das *interaktive* Problem beinhaltet, die Bezugnahme auf Abwesendes oder Fiktives *für die Zuhörenden erkennbar* zu machen, wurde herausgearbeitet, inwiefern darstellende Praktiken gerade (aber nicht nur) für junge Erzähler eine wesentliche Lösungsressource darstellen. Insbesondere mittels *modeling* können Figuren für den Rezipienten sichtbar in den Interaktionsraum gesetzt werden und einen narrativen Raum evozieren.

Aus mikrogenetischer Perspektive wurde gezeigt, wie Ole die Ablösung der Kommunikation vom Hier und Jetzt schrittweise vollzieht, indem er die Leistungen unterschiedlicher konzeptueller Räume für das Erzählen auslotet. Der erste Erzählversuch (Ausschnitt 2) bleibt zunächst im visuell wahrnehmbaren Raum des Bilderbuches verankert, der ausgedehnt und teilweise mit einer imaginierten Szenerie überblendet wird. Demgegenüber finden sich beim zweiten Erzählanlauf (Ausschnitt 3 und 4) Überlagerungen auf unterschiedlichen Ebenen (vgl. Stukenbrock 2014). Durch Überlagerung von Stimmen und Körpern vollzieht Ole eine Versetzung in den Protagonisten seiner Erzählung und inszeniert dessen Handeln und Empfinden in einem *enactment*, das ein "mitfühlendes Hineinversetzen" (Goffman 1974: 504) seiner Zuhörerin zur Folge hat. Die darstellende Praktik des *modeling* erweist sich in beiden Fällen als wichtige Ressource. Im ersten Fall erlaubt sie es, den Protagonisten außerhalb des Bildes agieren zu lassen, im zweiten Fall gewährleistet sie die Reetablierung des narrativen Raums und bildet damit ein Sprungbrett für das *enactment* des Sturzes.

Aus longitudinaler Perspektive zeigt sich, dass das *modeling* und mit ihm die Versetzung nicht 'aus dem Nichts entstehen'. Fragen der erwachsenen Gesprächspartner beim Bilderbuchlesen leiten Ole schon früh dazu an, darstellende Gesten zu

entwickeln. Die über die Zeit sukzessiv entwickelten Praktiken des *acting*, *handling*, der *abstract motion* und des *modeling* greifen allesamt auf körperliche Erfahrungen zurück. Sie beinhalten die Entextualisierung als bedeutungstragende Bewegungsgestalt, die Dekontextualisierung aus ihrem praktischen Verwendungskontext und schließlich die Rekontextualisierung in einen neuen, nun kommunikativen Kontext. Schon lange vor dem ersten Erzählen entwickelt Ole also Mittel für die Transzendierung des Hier und Jetzt im Kleinen. Während beim *acting* und *handling* Handlungselemente aus ihren praktischen Verwendungskontexten herausgelöst und als bedeutungstragende Bewegungsgestalt für das Benennen oder Demonstrieren genutzt werden, beinhalten *modeling* und *abstract motion* die kreative Nutzung von Bewegungsgestalten, bei der die Hände nicht mehr sich selbst darstellen, sondern eine abwesende oder fiktive Entität symbolisieren. Einmal verbal disambiguiert, kann diese über die erzählte Zeit in der Vorstellung der Beteiligten präsent gehalten werden; der Erzähler kann wiederholt auf sie verweisen und auf diese Weise globalnarrative Kohärenz stiften. Neben interaktiven Unterstützungsverfahren (Hausendorf/Quasthoff 2005; Heller/Rohlfing 2017) bilden darstellende Praktiken mithin wesentliche Ressourcen für multimodale Versetzungen und (*re*)*enactments* beim ontogenetisch frühen Erzählen.

Ob die im Rahmen dieser Fallstudie getroffenen Beobachtungen repräsentativ für Kinder in ihrem zweiten Lebensjahr sind, muss sich in zukünftigen Untersuchungen erweisen. In jedem Fall aber deutet sich an, dass ein genaueres analytisches Augenmerk auf a) das Zusammenspiel unterschiedlicher semiotischer Ressourcen, b) ihre gattungskonstitutiven Funktionen und c) die Rolle interaktiver Unterstützungsverfahren und körperlicher Erfahrungen unser Verständnis des Erzählererwerbs zu erweitern vermag. Als fruchtbar dürfte sich dabei erweisen, ein systematisches Augenmerk auf die Überlagerungen von Räumen, Körpern und Stimmen zu legen und zu verfolgen, wie schon Kleinkinder einzelne *layerings* bewerkstelligen und sukzessive miteinander kombinieren. Eine solche interaktionale und multimodale Erwerbsforschung verspricht ein präziseres Bild davon zu zeichnen, was Kinder schon sehr viel früher als bisher angenommen in die Lage versetzt, sich und ihre Rezipienten in eine narrative Welt zu versetzen.

## 7. Literatur

- Alamillo, Asela Reig / Colletta, Jean-Marc / Guidetti, Michèle (2013): Gesture and language in narratives and explanations. The effects of age and communicative activity on late multimodal discourse development. In: *Journal of Child Language* 40 (3), 511-538.
- Alamillo, Asela Reig / Colletta, Jean-Marc / Kunene, Ramuna N. (2010): Reference-Tracking in Gesture and Speech: A Developmental Study on French Narratives. In: *Rivista di psicolinguistica applicata* X (3), 75-95.
- Andrén, Mats (2010): Children's gestures from 18 to 30 months. Dissertation, Lund University, Dep. of Linguistics and Phonetics Centre for Languages and Literature. <http://lup.lub.lu.se/record/1700528>
- Auer, Peter (1986): Kontextualisierung. In: *Studium Linguistik* 19, 22-47.
- Bakhtin, Michael M. (1981): Discourse in the novel. In: Holquist, Michael (Hrsg.), *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press, 259-422.

- Baumann, Richard / Briggs, Charles L. (1990): Poetics and performance as critical perspectives on language and social life. In: *Annual Review of Anthropology* 19, 59-88.
- Behne, Tanya / Carpenter, Malinda / Tomasello, Michael (2014): Young children create iconic gestures to inform others. In: *Developmental Psychology* 50 (8), 2049-2060.
- Bergmann, Jörg R. / Luckmann, Thomas (1995): Reconstructive Genres of Everyday Communication. In: Quasthoff, Uta M. (Hrsg.), *Aspects of oral communication*. Berlin: de Gruyter, 289-304.
- Bühler, Karl (1999/1934): *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Capirci, Olga / Iverson, Jana M. / Pizzuto, Elena / Volterra, Virginia (1996): Gestures and words during the transition to two-word speech. In: *Journal of Child Language* 23 (03), 645-673.
- Clark, Herbert H. (2003): Pointing and placing. In: Kita, Sotaro (Hrsg.), *Pointing. Where language, culture, and cognition meet*. New York: Psychology Press, 243-268.
- Colletta, Jean-Marc / Pellenq, Catherine (2010): The development of multimodal explanations in French children. In: Nippold, Marilyn A. / Scott, Cheryl M. (Hrsg.), *Expository discourse in children, adolescents, and adults. Development and disorders*. New York: Psychology Press, 63-97.
- Cristilli, Carla (2014): How gestures help children to track reference in narratives. In: Seyfeddinipur, Mandana / Gullberg, Marianne (Hrsg.), *From Gesture in Conversation to Visible Action as Utterance*. Amsterdam: John Benjamins, 331-350.
- Demir, Özlem Ece / Levine, Susan C. / Goldin-Meadow, Susan (2014): A tale of two hands: children's early gesture use in narrative production predicts later narrative structure in speech. In: *Journal of Child Language*, 42 (2), 1-20.
- Demir, Özlem Ece / Rowe, Meredith L. / Heller, Gabriella / Goldin-Meadow, Susan / Levine, Susan C. (2015): Vocabulary, syntax, and narrative development in typically developing children and children with early unilateral brain injury: Early parental talk about the "there-and-then" matters. In: *Developmental Psychology* 51 (2), 161-175.
- Deppermann, Arnulf (2009): Verstehensdefizit als Antwortverpflichtung: Interaktionale Eigenschaften der Modalpartikel *denn* in Fragen. In: Günthner, Susanne / Bückler, Jörg (Hg.): *Grammatik im Gespräch. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung*. Berlin: de Gruyter, 23-56.
- Deppermann, Arnulf / Schmitt, Reinhold (2008): Verstehensdokumentationen: Zur Phänomenologie von Verstehen in der Interaktion. In: *Deutsche Sprache* 36 (3), 220-245.
- Ehmer, Oliver (2011): *Imagination und Animation. Die Herstellung mentaler Räume durch animierte Rede*. Berlin: de Gruyter.
- Ervin-Tripp, Susan / Küntay, Aylin C. (2010): The Occasioning and Structure of Conversational Stories. In: Givón, Talmy (Hrsg.), *Conversation. Cognitive, communicative and social perspectives*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 133-166.
- Filipi, Anna (2017): The Emergence of Story-Telling. In: Bateman, Amanda / Church, Amelia (Hrsg.), *Children's Knowledge-in-Interaction. Studies in Conversation Analysis*. Singapore: Springer, 279-295.

- Franco, Fabia; Butterworth, George (1991): Infant pointing, prelinguistic reference and co-reference. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development. Seattle, 1991.
- Goffman, Erving (1974): *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Boston, MA: Northeastern University Press.
- Goffman, Erving (1981): *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goldin-Meadow, Susan / Butcher, Cynthia (2003): Pointing toward two-word speech in young children. In: Kita, Sotaro (Hrsg.): *Pointing. Where language, culture, and cognition meet*. New York: Psychology Press, 85-107.
- Goodwin, Charles (1984): Notes on story structure and the organization of participation. In: Atkinson, J. Maxwell / Heritage, John (Hrsg.), *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 225-246.
- Goodwin, Charles (2003): *The Body in Action*. In: Coupland, Justine / Gwyn, Richard (Ed.), *Discourse, the body, and identity*. Houndmills: Palgrave Macmillan, 19-42.
- Goodwin, Charles (2007): Interactive footing. In: Holt, Elizabeth / Clift, Rebecca (Hrsg.), *Reporting Talk*. Cambridge: Cambridge University Press, 16-46.
- Goodwin, Charles (2015): Narrative as talk-in-interaction. In: de Fina, Anna / Georgakopoulou, Alexandra (Hrsg.), *The Handbook of Narrative Analysis*. Malden: Wiley Blackwell, 197-218.
- Graziano, Maria (2014a): The development of two pragmatic gestures of the so-called Open Hand Supine family in Italian children. In: Seyfeddinipur, Mandana / Marianne, Gullberg (Hrsg.), *From Gesture in Conversation to Visible Action as Utterance*. Amsterdam: John Benjamins, 311-330.
- Graziano, Maria (2014b): Gestures in Southern Europe: Children's pragmatic gestures. In: Müller, Cornelia / Cienki, Alan / Fricke, Ellen / Ladewig, Silva / McNeill, David / Tessendorf, Sedinha (Hrsg.), *Body - language - communication 2. An international handbook on multimodality in human interaction*. Berlin: de Gruyter, 1253-1258.
- Gullberg, Marianne (2006): Handling Discourse: Gestures, Reference Tracking, and Communication Strategies in Early L2. In: *Language Learning* 56 (1), 155-196.
- Gülich, Elisabeth / Hausendorf, Heiko (2000): Vertextungsmuster Narration. In: Brinker, Klaus (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Band 1*. Berlin: de Gruyter, 369-385.
- Günthner, Susanne (1999): Polyphony and the 'layering of voices' in reported dialogues: An analysis of the use of prosodic devices in everyday reported speech. In: *Journal of Pragmatics* 31 (5), 685-708.
- Günthner, Susanne (2002): Stimmenvielfalt im Diskurs: Formen der Stilisierung und Ästhetisierung in der Redewiedergabe. In: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift für verbale Interaktion* (3), 59-80.
- Günthner, Susanne (2005): Narrative reconstructions of past experiences. In: Quasthoff, Uta / Becker, Tabea Becker (Hrsg.), *Narrative interaction*. Amsterdam: Benjamins, 286-301.
- Hanks, William F. (1990): *Referential practice. Language and lived space among the Maya*. Chicago: University of Chicago Press.

- Hausendorf, Heiko (2003): Deixis and speech situation revisited. The mechanism of perceived perception. In: Lenz, Friedrich (Hrsg.), *Deictic Conceptualisation of Space, Time and Person*. Amsterdam: John Benjamins, 249-269.
- Hausendorf, Heiko (2013): On the interactional achievement of space – and its possible meanings. In: Auer, Peter / Hilpert, Martin / Stukenbrock, Anja / Szmrecsanyi, Benedikt (Hrsg.), *Space in language and linguistics. Geographical, interactional, and cognitive perspectives*. Berlin: de Gruyter, 276-303.
- Hausendorf, Heiko / Quasthoff, Uta M. (2005): *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Haviland, John (2000): Pointing, gesture spaces, and mental maps. In: McNeill, David (Hrsg.), *Language and gesture*. Cambridge: Cambridge University Press (2), 13-46.
- Haviland, John B. (1993): Anchoring, Iconicity, and Orientation in Guugu Yimithirr Pointing Gestures. In: *Journal of Linguistic Anthropology* 3 (1), 3-45.
- Heath, Cristian / Luff, Paul (2013): Embodied action and organizational activity. In: Sidnell, Jack / Stivers, Tanya (Hrsg.), *The Handbook of Conversation Analysis*. Wiley-Blackwell, 283-307.
- Heller, Vivien (2016): Meanings at hand. Coordinating semiotic resources in explaining mathematical terms in classroom discourse. In: *Classroom Discourse* 7 (3), 253-275.
- Heller, Vivien / Morek, Miriam / Quasthoff Uta (2015): Mehrfaches Erzählen: Warum wird eine Geschichte im selben Gespräch zweimal erzählt? In: Gülich, Elisabeth / Lucius-Hoene, Gabriele / Pfänder, Stefan / Schumann, Elisabeth (Hg.), *Wiedererzählen. Formen und Funktionen einer kulturellen Praxis*. Bielefeld: Transcript Verlag, 313-339.
- Heller, Vivien / Rohlfing, Katharina J. (2015): From establishing reference to representing events independent from the here and now: A longitudinal study of depictive gestures in young children. In: Ferré, Gaëlle / Tutton, Mark (Hrsg.), *Gesture and speech in interaction*. 4th edition. Nantes, 143-148.
- Heller, Vivien / Rohlfing, Katharina J. (2017): Reference as an Interactive Achievement. Sequential and Longitudinal Analyses of Labeling Interactions in Shared Book Reading and Free Play. In: *Frontiers in Psychology* 8, 139, 1-19.
- Hickmann, Maya E. (1993): The boundaries of reported speech in narrative discourse: some developmental aspects. In: Lucy, John A. (Hrsg.), *Reflexive language. Reported speech and metapragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 63-90.
- Jones, Sarah E. / Zimmerman, Don H. (2003): A child's point and the achievement of intentionality. In: *Gesture* 3 (3), 155-186.
- Kendon, Adam (2004): *Gesture. Visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kern, Friederike / Quasthoff, Uta M. (2005): Fantasy stories and conversational narratives of personal experience: Genre-specific, interactional and developmental perspectives. In: Quasthoff, Uta M. / Becker, Tabea (Hrsg.), *Narrative Interaction*. Amsterdam: Benjamins, 15-56.
- König, Katharina (2013): Generalisieren, Moralisieren: Redewiedergabe in narrativen Interviews als Veranschaulichungsverfahren zur Wissensübermittlung. In:

- Birkner, Karin / Ehmer, Oliver (Hrsg.), Veranschaulichungsverfahren im Gespräch. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, 201-223.
- König, Katharina / Oloff, Florence (i.d.H.): Ansätze zu einer multimodalen Erzählanalyse - Einführung in das Themenheft.
- Koshik, Irene (2002): Designedly Incomplete Utterances: A Pedagogical Practice for Eliciting Knowledge Displays in Error Correction Sequences. In: *Research on Language & Social Interaction* 35 (3), 277-309.
- Kupetz, Maxi (i.d.H.): Zum Erzählen braucht's zwei – Zur Relevanz einer multimodalen Multiaktivitätsanalyse für die Beschreibung kommunikativen Verhaltens in Erwachsenen-Kleinkind-Interaktion. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*.
- Labov, William / Waletzky, Joshua (1967): Narrative Analysis. Oral Versions of Personal Experience. *Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience*. In: Helm, June (Hrsg.), *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press: 12-44.
- Lausberg, Hedda / Sloetjes, Han (2009): Coding gestural behavior with the NEUROGES-ELAN system. In: *Behavior Research Methods* 41, 841-849.
- Levy, Elena Terry; McNeill, David (2015): *Narrative development in young children. Gesture, imagery, and cohesion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lidell, Scott K. (2000): Blended spaces and deixis in sign language discourse. In: McNeill, David (Ed.), *Language and gesture*. Cambridge: Cambridge University Press, 331-357.
- Linell, Per (2012): Zum Begriff des kommunikativen Projekts. In: Ayaß, Ruth / Meyer, Christian (Hg.), *Sozialität in Slow Motion. Theoretische und empirische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer, 71-79.
- Mandelbaum, Jenny (2013): Storytelling in conversation. In: Sidnell, Jack / Stivers, Tanya (Ed.), *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Blackwell: 492-507.
- McNeill, David (1992): *Hand and Mind. What Gestures Reveal About Thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- Murphy, Catherine M. (1978): Pointing in the context of a shared activity. In: *Child Development* 49, 371-380.
- Mondada, Lorenza (2014): The local constitution of multimodal resources for social interaction. In: *Journal of Pragmatics* 65 (0), 137-156.
- Müller, Cornelia (1998): *Redebegleitende Gesten. Kulturgeschichte, Theorie, Sprachvergleich*. Berlin: Berlin-Verlag Spitz.
- Müller, Cornelia (2003): On the gestural creation of narrative structure: A case study of a story told in a conversation. In: Rector, Monica / Poggi, Isabella / Trigo, Nadine (Hrsg.), *Gestures. Meaning and use*. Porto: Universidade Fernando Pessoa, 259-265.
- Ninio, Anat / Snow, Catherine E. (1996): *Pragmatic development*. Boulder: Westview Press.
- Ochs, Elinor / Solomon, Olga / Sterponi, Laura (2005): Limitations and transformations of habitus in Child-Directed Communication. In: *Discourse in Society* 7, 547-583.
- Ohlhus, Sören (2014): *Erzählen als Prozess. Interaktive Organisation und narrative Verfahren in mündlichen Erzählungen von Grundschulkindern*. Tübingen: Stauffenburg.

- Ohlhus, Sören (2016): Narrative Verfahren und mediale Bedingungen. Überlegungen zur Analyse mündlicher und schriftlicher Erzählungen. In: Behrens, Ulrike / Gädje, Olaf (Hrsg.), *Mündliches und schriftliches Handeln im Deutscherunterricht. Wie Themen entfaltet werden*. Frankfurt a.M: Peter Lang, 39-65.
- Pizzuto, Elena A. / Capobianco, Micaela / Devescovi, Antonella (2005): Gestural-vocal deixis and representational skills in early language development. In: *Interaction Studies* 6 (2), 223-252.
- Quasthoff, Uta M. (2001): Erzählen als interaktive Gesprächsstruktur. In: Brinker, Klaus (Hg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Band 2. Berlin: de Gruyter, 1293-1309.
- Quasthoff, Uta M. (2012): Aktual- und mikrogenetische Zugänge zur Ontogenese: Inspirationen der Konversationsanalyse zur Verbindung von sprachlichen Praktiken und dem Erwerb sprachlicher Kompetenzen. In: Ayaß, Ruth / Meyer, Christian (Hrsg.), *Sozialität in Slow Motion*. Wiesbaden: Springer VS, 217-244.
- Quasthoff, Uta / Heller, Vivien / Morek, Miriam (2017): On the sequential organization and genre-orientation of discourse units in interaction. An analytic framework. In: *Discourse Studies* 19 (1), 84-110.
- Quasthoff, Uta / Stude, Juliane (2018): Narrative Interaktion. Entwicklungsaufgabe und Ressource des Erzählerwerbs. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft & Linguistik* 48 (2), 249-275.
- Rohlfing, Katharina J. / Grimminger, Angela / Nachtigäller, Kerstin (2015): Gesturing in joint book-reading. In: Kümmerling-Meibauer, Bettina / Meibauer Jörg / Nachtigäller, Kerstin / Rohlfing, Katharina (Hrsg.): *Learning from picture-books. Perspectives from child development and literacy studies*. New York: Routledge, 99-116.
- Rohlfing, Katharina J. / Wrede, Britta / Vollmer, Anna-Lisa / Oudeyer, Pierre-Yves (2016): An Alternative to Mapping a Word onto a Concept in Language Acquisition: Pragmatic Frames. In: *Frontiers in Psychology* 7, 1-18.
- Rossmann, Nicole / Costall, Alan / Reichelt, Andreas / López, Beatriz / Reddy, Vasudevi (2014): Jointly structuring triadic spaces of meaning and action: book sharing from 3 months on. In: *Frontiers in Psychology* 5, 1-22.
- Sacks, Harvey (1971): Das Erzählen von Geschichten innerhalb von Unterhaltungen. In: Kjolseth, Rolf / Sack, Fritz (Hrsg.), *Zur Soziologie der Sprache*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 307-314.
- Sacks, Harvey (1972): On the Analyzability of Stories by Children. In: Gumperz, John Joseph / Hymes, Dell (Hrsg.), *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. Oxford: Blackwell, 325-345.
- Sacks, Harvey (1995): *Lectures on conversation*. Oxford, UK, Cambridge, Mass: Blackwell.
- Sacks, Harvey / Schegloff, Emanuel A. (2002): Home Position. In: *Gesture* 2 (2): 133-146.
- Sacks, Harvey / Schegloff, Emanuel A. / Jefferson, Gail (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In: *Language* 50 (4), 696-735.
- Schütz, Alfred (1953): Common-Sense and Scientific Interpretation of Human Action. In: *Philosophy and Phenomenological Research* 14 (1), 1-38.

- Selting, Margret / Auer, Peter / Barth-Weingarten, Dagmar / Bergmann, Jörg / Bergmann, Pia / Birkner, Karin et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* (10), 292-341.
- Selting, Margret (2013): Verbal, vocal, and visual practices in conversational interaction. In: Müller, Cornelia / Cienki, Alan / Fricke, Ellen / Ladewig, Silva / McNeill, David / Tessendorf, Sedinha (Hrsg.), *Body - language – communication 1. An international handbook on multimodality in human interaction*. Berlin, Boston: de Gruyter, 589-609.
- Selting, Margret (2017): The display and management of affectivity in climaxes of amusing stories. In: *Journal of Pragmatics* 111, 1-32.
- Sidnell, Jack (2006): Coordinating gesture, talk, and gaze in reenactments. In: *Research on Language and Social Interaction* 39 (4), 377-409.
- So, Wing Chee / Kita, Sotaro / Goldin-Meadow, Susan (2009): Using the Hands to Identify Who Does What to Whom. *Gesture and Speech Go Hand-in-Hand*. In: *Cognitive Science* 33 (1), 115-125.
- Sowa, Timo (2006): *Understanding Coverbal Iconic Gestures in Shape Descriptions*. Berlin: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Stivers, Tanya (2008): Stance, Alignment, and Affiliation During Storytelling: When Nodding Is a Token of Affiliation. In: *Research on Language and Social Interaction* 41 (1), 31-57.
- Streeck, Jürgen (2008): Depicting by gesture. In: *Gesture* 8 (3), 285-301.
- Streeck, Jürgen (2011): *Gesturecraft. The manufacture of meaning*. Amsterdam: John Benjamins.
- Streeck, Jürgen / Goodwin, Charles / LeBaron, Curtis D. (2011): Embodied interaction in the material world: an introduction. In: Streeck, Jürgen / Goodwin, Charles / LeBaron, Curtis D. (Hrsg.), *Embodied interaction. Language and body in the material world*. New York: Cambridge University Press, 1-26.
- Stukenbrock, Anja (2009): Herausforderungen der multimodalen Transkription: Methodische und theoretische Überlegungen aus der wissenschaftlichen Praxis. In: Birkner, Karin / Stukenbrock, Anja (Hrsg.), *Die Arbeit mit Transkripten in Fortbildung, Lehre und Forschung*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, 144-169.
- Stukenbrock, Anja (2012): Zur Beredsamkeit des Körpers. Figurendarstellung und Figurenwissen als multimodale Alltagsinszenierung. In: Jappe, Lilith / Krämer, Olav / Lampart, Fabian (Hrsg.), *Figurenwissen. Funktionen von Wissen bei der narrativen Figurendarstellung*. Berlin: de Gruyter, 345-385.
- Stukenbrock, Anja (2014): Pointing to an 'empty' space. Deixis am Phantasma in face-to-face interaction. In: *Journal of Pragmatics* 74, 70-93.
- Stukenbrock, Anja (2015): *Deixis in der face-to-face Interaktion*. Berlin: de Gruyter.
- Stukenbrock, Anja (2017): Intercorporeal phantasms: Kinesthetic alignment with imagined bodies in self-defense training. In: Meyer, Christian / Streeck, Jürgen / Jordan, Scott (Hrsg.), *Intercorporeality. Emerging socialities in interaction*. New York: Oxford University Press, 237-263.
- Tarplee, Clare (2010): Next turn and intersubjectivity in children's language acquisition. In: Gardner, Hilary / Forrester, Michael A. (Hrsg.), *Analysing interactions*

in childhood. Insights from conversation analysis. Chichester: Wiley-Blackwell, 3-22.

- Thompson, Sandra A. / Suzuki, Ryoko (2014): Reenactments in conversation. Gaze and reciprocity. In: *Discourse Studies* 16 (6), 816-846.
- Tomasello, Michael / Carpenter, Malinda / Liszkowski, Ulf (2007): A new look at infant pointing. In: *Child Development* 78 (3), 705-722.
- Wilkinson, Ray / Beeke, Suzanne / Maxim, Jane (2010): Formulating Actions and Events With Limited Linguistic Resources. Enactment and Iconicity in Agrammatic Aphasic Talk. In: *Research on Language & Social Interaction* 43 (1), 57-84.
- Wolf, Dennie / Hicks, Deborah (1989): The voices within narratives: The development of intertextuality in young children's stories. In: *Discourse Processes* 12 (3), 329-351.

Prof. Vivien Heller  
Bergische Universität Wuppertal  
Fachbereich A: Germanistik  
Didaktik der deutschen Sprache und Literatur  
Gaußstr. 20  
42119 Wuppertal

[vheller@uni-wuppertal.de](mailto:vheller@uni-wuppertal.de)

Veröffentlicht am 2.11.2018

© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.

## **Zum Erzählen braucht's zwei – Zur Relevanz einer multimodalen Multiaktivitätsanalyse für die Beschreibung kommunikativen Verhaltens in Erwachsenen-Kleinkind-Interaktion<sup>1</sup>**

**Maxi Kupetz<sup>2</sup>**

### *Abstract*

Kinder agieren und wachsen in sozialen Situationen heran, in denen nicht unbedingt eine soziale Aktivität der anderen folgt; vielmehr finden konstant Aushandlungsprozesse darüber, 'was gerade gemeinsam getan wird', statt. Der vorliegende Beitrag widmet sich der Frage, wie gemeinsames Erzählen interaktiv unter den Anforderungen parallel laufender Aktivitäten und diskontinuierlicher gegenseitiger Aufmerksamkeit hergestellt werden kann. Der multimodalen Analyse liegt ein Videokorpus nicht-experimenteller Erwachsenen-Kleinkind-Interaktion zu Grunde. Es wird gezeigt, dass für das gemeinsame Erzählen nicht nur die koordinierte Verwendung multimodaler Ressourcen maßgeblich ist, sondern vor allem auch eine gleichlaufende Orientierung an dem gemeinsamen kommunikativen Projekt Erzählen. Dass diese gleichlaufende Orientierung bei konkurrierenden, multimodal hergestellten sozialen Aktivitäten alles andere als selbstverständlich ist, wurde bisher zu wenig bzw. nur in Erwachsenen-Interaktion berücksichtigt.

*Keywords:* Konversationsanalyse, Erzählen, Multimodalität, Multiaktivität, Erwachsenen-Kind-Interaktion.

### *English Abstract*

Young children are socialized in communicative environments in which participants constantly negotiate what they are doing. This paper deals with the joint accomplishment of storytellings in the light of interactive affordances that come with multimodally established multiactivity. The investigation is based on video-recordings of everyday interaction between adults and young children. The multimodal analysis sheds light on the intricate relationships between 'competing' social activities and communicative projects. Only when participants' orientations to *doing telling* are aligned, the social activity can be jointly accomplished. Although this might be a well-corroborated finding for everyday adult interaction; it has not been sufficiently addressed with regard to tellings in naturally occurring adult-child-interaction, the locus of children's development of narrative competence.

*Keywords:* Conversation Analysis, Tellings, Multimodality, Multiactivity, Adult-child-interaction.

---

<sup>1</sup> Dieser Beitrag gehört zum Themenheft "Erzählen multimodal", herausgegeben von Katharina König und Florence Oloff, mit weiteren Beiträgen von Vivien Heller, Miriam Morek und den Herausgeberinnen.

<sup>2</sup> Ich danke Florence Oloff und Katharina König sowie zwei anonymen Gutacher\*innen für ihre wertvollen, detaillierten Hinweise zu früheren Versionen dieses Beitrags.

1. Einleitung
2. Kindliche Erzählungen aus Sicht der Sprachentwicklungs- und Erzählforschung
3. Korpus und Vorgehensweise
4. Gemeinsames Erzählen
5. Kind-initiierte Erzählanlässe
6. Diskussion und Zusammenfassung
7. Literaturverzeichnis

## 1. Einleitung

Dass Erzählungen von Gesprächsteilnehmer\*innen interaktional hervorgebracht werden, ist eine vielfach beschriebene und (an-)erkannte Annahme (vgl. z.B. Sacks 1971; Quasthoff 2001; Hausendorf/Quasthoff 2005; Georgakopoulou 2007; Quasthoff/Fried/Katz-Bernstein et al. 2011). Der vorliegende Beitrag widmet sich dem Verhältnis von Erzählungen und anderen gleichzeitig verlaufenden sozialen Aktivitäten, z.B. Spielen, und resultiert in einem Plädoyer für eine stärkere Fokussierung der vielfältigen sozialen Aktivitäten, mit denen Erzählungen verwoben sein können – oder eben auch nicht. Es wird gezeigt, dass der Ansatz einer multimodalen Erzählforschung dazu beitragen kann, anhand von Beobachtungen aus Erwachsenen-Kleinkind-Interaktion bisherige Erkenntnisse über die kommunikative Praktik des Erzählens um folgende Dimension zu ergänzen: Erzählen in nicht-experimentellen Interaktionssituationen konkurriert immer potentiell mit anderen sozialen Aktivitäten bzw. kommunikativen Projekten. Erzählen ist eine gemeinsam hergestellte Aktivität und es sind nicht per se Kleinkinder, die (vermeintlich auf Grund zu geringer Sprachkompetenz) dazu beitragen, dass Erzählungen *nicht* zu Stande kommen. Für die Perspektive der Sprachentwicklungsforschung wird herausgearbeitet, dass Kinder in sozialen Situationen agieren und sozialisiert werden, in denen eben nicht eine Aktivität 'geordnet' der anderen folgt, sondern in denen konstant Aushandlungsprozesse darüber, 'was hier gemeinsam getan wird', stattfinden. Um diese Aushandlungsprozesse analysieren zu können, ist eine multimodale Betrachtung unerlässlich: "Ein zentraler und bislang nur in Ansätzen beachteter Aspekt ist die Situierung des Erzählprozesses in der körperlichen Ko-Präsenz" (König/Oloff 2018:302).

'Multiaktivität' wurde in jüngeren Arbeiten aus konversationsanalytischer Sicht als allgegenwärtiges Phänomen sozialer Interaktion beschrieben: "[M]ultiactivity is a *pervasive* feature of social interactions in a variety of contexts, and can be tackled as a socially, intersubjectively, and interactionally *distinctive* phenomenon" (Haddington et al. 2014:27f., Hervorh. im Orig.). Zwei oder mehr soziale Aktivitäten können unterschiedlich von den Interaktionsteilnehmer\*innen hervorgebracht werden: zeitgleich, nacheinander, abwechselnd etc. Dabei kann Multiaktivität von allen Interaktionsteilnehmern hergestellt sein oder aber einzelne Interaktionsteilnehmer\*innen können unterschiedliche soziale Aktivitäten verfolgen (Haddington et al. 2014:18ff.). In diesem Zusammenhang ist das Konzept des 'kommunikativen Projekts' (vgl. Linell 2012) hilfreich. Kommunikative Projekte werden dialogisch durch das Handeln von Interaktionsteilnehmer\*innen entlang bestimmter kommunikativer Aufgaben und kommunikativer Entwürfe erzeugt: "[Sie] werden zwar von Interagierenden gemeinsam durchgeführt, sie sind jedoch regelmäßig durch asymmetrische Teilhabe gekennzeichnet; Interagierende verfolgen häufig gegenläufige

Ziele, haben unterschiedliche Interessen und verschiedene Vorstellungen von dem kommunikativen Vorhaben, an dem sie gerade partizipieren" (Linell 2012:77).

Dieser Beitrag ergänzt die Forschungsliteratur zu Multiaktivität, in der bisher überwiegend institutionelle Interaktionskontexte Beachtung fanden, um multimodale Beobachtungen aus alltäglicher, nicht experimentell elizitierter Erwachsenen-Kleinkind-Interaktion. Untersucht wird zuerst die multimodale und interaktive Konstruktion gemeinsamen Erzählens. Anschließend wird gezeigt, dass kindliche Erwähnungen vergangener Ereignisse nicht automatisch zum gemeinsamen Erzählen führen (Erzählanlässe). Georgakopoulou weist auf die widersprüchliche und nichtkonforme Natur der meisten empirisch beobachtbaren Erzählungen hin: "narratives can be seen as ongoing projects in which improvisation, contingency, contradictions and fragmentation are equally – if not more – plausible and worthy of investigation as coherence, structure and totality" (2007:60). Hier tritt eine grundlegende methodische Herausforderung einer konversationsanalytisch orientierten Erzählforschung zu Tage: Allein die Zuschreibung zu kommunikativem Handeln als Erzählanlass oder Fragment (vgl. hierzu Kotthoff 2018) verwischt die emische und etische Perspektive, es sei denn Teilnehmer\*innen kontextualisieren Aktivitäten als 'abgebrochen' oder 'unfertig'. Eine umfassende Erzählanalyse muss also versuchen, anhand des kommunikativen Verhaltens von Erwachsenen (oder ggf. auch von Kindern) Strukturereignisse zu rekonstruieren (Hausendorf/Quasthoff 2005:22).

Nach einem kurzen Einblick in die Spracherwerbs- und Erzählforschung von Kindern mit Deutsch als Erstsprache (Kap. 2) und einer Darstellung des für diesen Beitrag untersuchten Datenmaterials (Kap. 3) wird in Kapitel 4 ausführlich eine gemeinsam hergestellte Fantasieerzählung gezeigt. In Kapitel 5 wird herausgearbeitet, dass – anders als in Untersuchungen zum kindlichen Erzählen suggeriert – kindliche Benennungen vergangener Ereignisse durchaus zu beobachten sind, dass diese aber nicht unbedingt in gemeinsamem Erzählen münden. Zu beobachten ist, dass in Alltagsinteraktion Erzählen mit anderen sozialen Aktivitäten konkurriert und dass multimodale Ressourcen für das interaktionale Aushandeln dessen, was hier eigentlich 'getan' wird, maßgeblich und damit auch nur in einer multimodalen Analyse überhaupt analytisch rekonstruierbar sind.

## 2. Kindliche Erzählungen aus Sicht der Sprachentwicklungs- und Erzählforschung

Der Frage nach der Entwicklung mündlicher Erzählkompetenz von Kindern wird in der Erzählforschung und in der Spracherwerbsforschung bereits seit einigen Jahrzehnten in einer Vielzahl von Sprachen nachgegangen (vgl. einleitend z.B. Clark 2003:357ff.; Tomasello 2003:270ff.). Die folgende Zusammenstellung von Untersuchungen kann nur ein Schlaglicht auf den Forschungsstand werfen und verfolgt vor allem das Ziel, die Relevanz eines multimodalen Analyseansatzes zur Betrachtung natürlicher, i.S.v. nicht-elizitierter, Eltern-Kind-Interaktion zu begründen.

Berman/Slobin und Kollegen (1994:9ff.) fokussieren in ihrer umfassenden sprachvergleichenden Untersuchung von Erzählungen im Vorschul-, Schul- und Erwachsenenalter drei Themenbereiche: das *filtering*, also wie Erfahrungen durch eine bestimmte Perspektiveinnahme und die Auswahl bestimmter sprachlicher Optionen zu versprachlichten Ereignissen werden, das *packaging*, also wie Ereignisse

hierarchisch konstruiert werden, und drittens die kindliche Entwicklung von Erzählfertigkeiten, konkret das Zusammenspiel kognitiver, kommunikativer und sprachlicher Faktoren. Das Ausgangsmaterial für diese Untersuchungen ist die Bildergeschichte 'Frog, where are you' (Berman/Slobin 1994:Anhang). Diese Geschichte ist auch Grundlage für die Datenerhebung in Bambergs Arbeit zur Entwicklung von Erzählkompetenz deutschsprachiger Kinder, die die Verwendung von Pronomen zur Herstellung von Referenz und von Perfektformen zur Etablierung von Relationen zwischen Ereignissen und Zuständen in den Blick nimmt (Bamberg 1987). Dass verschiedene Erzählformen (Bildergeschichte, Phantasiegeschichte, Erlebniserzählungen und Nacherzählungen) unterschiedliche Realisierungsformen aufweisen und unterschiedliche Entwicklungseigenschaften haben, macht Becker (2005) in ihrer experimentellen Studie deutlich.

Auch den Beobachtungen von Peterson/McCabe (1983), dass Kinder sehr früh vergangene Ereignisse zueinander in Beziehung setzen können, liegen inszenierte Situationen zu Grunde: Die mit den Kindern vertrauten Forscherinnen gingen mit den Proband\*innen in einen separaten Raum, wo die Kinder (zwischen 3,5 und 9,5 Jahre alt) eine Bastelaufgabe bekamen. Nebenher wurden bestimmte Themen initiiert bzw. Episoden erzählt und die Kinder wurden nach ähnlichen Erfahrungen gefragt. Trotz dieser inszenierten Situation stand die Interaktion im Fokus: "Great care was taken that to maintain the interaction as a conversation rather than as an interrogation" (Peterson/McCabe 1983:16). Dennoch ist zu konstatieren, dass die Rahmung bzw. Relevantsetzung der Erzählung durch die Erwachsenen erfolgte.

Die Perspektive, dass Erzählen ein interaktiver Prozess bzw. eine Diskursform ist, wird auch von Hausendorf/Quasthoff (2005) eingenommen. Der Begriff 'Erzählung' wird hier wissenschaftlich als "Bezeichnung für eine sprachliche Wiedergabe eines vergangenen Ereignisses" aufgefasst und von mehrdeutigen, alltagsweltlichen Annahmen über Erzählen als "Bezeichnung für jegliche Art von Reden über Vergangenes oder nicht Vorliegendes" (Quasthoff/Fried/Katz-Bernstein et al. 2011:22) abgegrenzt. Zur Datenerhebung werden kleine 'Vorfälle' in Kindertageseinrichtungen inszeniert, um möglichst vergleichbare Alltagserzählungen von Kindern verschiedener Altersstufen beobachten zu können. Die Erzählungen wurden mit einem Audiorekorder aufgezeichnet. Multimodale Analysen sind hier also nicht möglich. Untersuchungsgegenstand sind vornehmlich die prosodischen, lexikalischen und morpho-syntaktischen Formen, die die 'Handlungszüge' oder 'Mittel' konstituieren, welche die diskursformtypischen 'Jobs' (Darstellen von Inhaltsrelevanz, Thematisieren, Elaborieren/Dramatisieren, Abschließen und Überleiten) erledigen (vgl. z.B. Quasthoff 2001).

Folgende drei grundlegenden Teilfähigkeiten der Diskurskompetenz 'Erzählen' werden auf Basis umfassender empirischer Untersuchungen dieser elizitierten Erzählungen beschrieben (vgl. z.B. Hausendorf/Quasthoff 2005; Quasthoff/Fried/Katz-Bernstein et al. 2011): Die 'globalsemantische Dimension' umfasst die "Fähigkeit, eine satzübergreifende sprachliche Einheit intern gemäß den Anforderungen des Erzähl-Genres semantisch lokal und global kohärent aufzubauen" (Quasthoff/Fried/Katz-Bernstein et al. 2011:31). Eng damit verknüpft ist die 'Dimension der Form', also der sprachlichen Markierung von Erzählungen (z.B. durch Gliederungssignale und bestimmte Tempusformen), die auf Grund sehr differenziert beobachtbarer Kompetenzniveaus als eigenständige Dimension beschrieben wird (vgl. Quasthoff/Fried/Katz-Bernstein et al. 2011:32f.). Hier liegt auch ein Ansatz

zur Unterscheidung von Erzählen und Berichten: Sowohl Berichte als auch Erzählungen können vergangene Ereignisse wiedergeben, letztere zeichnen sich jedoch durch "systematisch unterschiedliche globale Muster der sprachlichen Realisierung" (Quasthoff/Fried/Katz-Bernstein et al. 2011:25) aus, wobei 5-Jährige noch nicht klar zwischen diesen Mustern zu unterscheiden scheinen. Für den vorliegenden Beitrag besonders interessant ist die 'globalstrukturelle Dimension'. Sie beschreibt die Fähigkeit, "die gesamte globale Einheit in einen sprachlichen Kontext angemessen einzupassen. [...] Die Entwicklung entsprechender struktureller Fähigkeiten verläuft von rein lokalen Reaktionen auf Steuerungen des Gesprächspartners [...] hin zu einer Einpassung des eigenen Beitrags als globale Einheit, die die Situation und den Kommunikationspartner berücksichtigt" (Quasthoff/Fried/Katz-Bernstein et al. 2011:32). Da diese Aspekte in den beschriebenen Untersuchungen auf Grund des Settings der Datenerhebung unberücksichtigt bleiben, soll der Frage nach der 'Einpassung des eigenen Beitrags' im analytischen Teil unter Berücksichtigung von Multimodalität und Multiaktivität genauer nachgegangen werden.<sup>3</sup>

Audio-visuelle Aufnahmen von Fantasie- und von Erlebniserzählungen sind im Rahmen der Forschungsprojekte 'Diskursstile als sprachliche Sozialisation' (DASS) und 'Orale und literale Diskursfähigkeiten: Erwerbsmechanismen und Ressourcen' (OLDER) unter der Leitung von Uta Quasthoff entstanden.<sup>4</sup> Auch diese Erzählungen sind insofern nicht alltäglich, als sie zum Zweck der Datenerhebung elizitiert sind (vgl. u.a. Ohlhus 2016:46). Sie ermöglichen im Zusammenspiel mit einer schriftlichen Version das Herausarbeiten der Wechselwirkung zwischen narrativen Verfahren und medialer, d.h. mündlicher oder schriftlicher, Realisation. Unter Rückgriff auf audio-visuelle Aufnahmen einer mündlichen Fantasieerzählung einer Zweitklässlerin entwirft Ohlhus einen Analyserahmen, "der unter den Aspekten Interaktivität, Prozessualität und Multimodalität wichtige Rahmenbedingungen mündlich-diskursiver Erzählprozesse aufnimmt" (2016:40). Neben den mündlichen Fantasieerzählungen wurden auch konversationelle Erzählungen von Grundschulkindern längsschnittlich untersucht (vgl. u.a. Quasthoff/Stude 2018). Mündliche Fantasieerzählungen werden dabei elizitiert, indem das Kind gefragt wird, ob es nach dem Hören eines märchentypischen Erzählbeginns die Geschichte weitererzählen könne. Konversationelle Erzählungen wurden in Gesprächen erhoben, die nach dem Vorlesen einer Geschichte folgten. Das Kind wurde gefragt, ob es Vergleichbares schon einmal erlebt habe (Quasthoff/Stude 2018:258). Im Hinblick auf die unterschiedlichen Erwerbslogiken fassen die Autorinnen zusammen:

*Fantasieerzählungen* – als eher ›dekontextualisierte‹ Gattung – spiegeln die internen Ressourcen der Kinder und zeigen daher einen klareren, weniger durch kontextuelle Bedingungen verdeckten Erwerbsfortschritt. Im Vollzug der *konversationell eingebetteten Erlebniserzählungen* hingegen spielen die durch die Zuhörer zur Verfügung gestellten externen Ressourcen eine zentrale Rolle für das Erzielen von Verständigung (Quasthoff/Stude 2018:273).

---

<sup>3</sup> Für alltägliche Erzählungen in Erwachsenen-Interaktion gibt es hingegen bereits Arbeiten, die zeigen, wie Erzählen in einem bestimmten Kontext relevant gemacht wird und wie Erzählen den Kontext schafft, in dem es interpretierbar wird (siehe für eine Zusammenfassung König/Oloff 2018).

<sup>4</sup> Vgl. Informationen zu den Projekten (letzter Zugriff am 10.11.2017): <http://home.edo.tu-dortmund.de/~older/> Kurzbeschreibung.html

Die Kategorisierung der untersuchten Erzählungen lässt sich durch die im Rahmen der Elizitation verwendeten Materialien und die entsprechenden Aufgabenstellungen begründen. Ob eine solch klare Unterscheidung zwischen Fantasieerzählung und konversationeller Erlebniserzählung von (Klein-)Kindern von vornherein gemacht wird oder ob verschiedene Ausprägungen sozialer Aktivitäten bzw. Gattungen nicht das Ergebnis von Sozialisierungs- bzw. Erwerbsprozessen sind, bleibt hier offen.

Die beschriebenen Studien leisten umfassende und wichtige Beiträge für das Verständnis der sprachlichen und interaktionalen Strukturen verschiedener Arten von Erzählungen und ihrer Erwerbsverläufe. Mit den eingesetzten Elizitationsverfahren werden vergleichbare, longitudinale Daten erhoben. Im Folgenden soll nun aufgezeigt werden, dass die Analyse 'ungeleiteter' Erwachsenen-Kind-Interaktion dazu beitragen kann, i) oftmals wenig Beachtung findende "fleeting moments of a 'narrative orientation' in interactions" (Bamberg/Georgakopoulou 2008:382) in den Fokus zu rücken, ii) diese Momente anhand von Teilnehmerorientierungen herauszuarbeiten, unabhängig von analytischen Konzepten von (un)ausgebauten Erzählungen, und iii) das Erzählen noch stärker als gemeinsam hervorgebrachte Leistung zu fassen. Für ihre Realisierung ist nicht nur die koordinierte Verwendung multimodaler Ressourcen maßgeblich, sondern vor allem auch eine gleichlaufende Orientierung an einem gemeinsamen kommunikativen Projekt, die bei konkurrierenden sozialen Aktivitäten alles andere als selbstverständlich ist und bisher wenig oder nur aus Erwachsenenperspektive berücksichtigt wurde.

### 3. Korpus und Vorgehensweise

Das Korpus, das den vorliegenden Analysen zu Grunde liegt, besteht aus insgesamt 19 Aufnahmen von zwei einsprachig aufwachsenden Kindern:<sup>5</sup> Otto wurde in möglichst regelmäßigen Abständen acht Mal aufgenommen, im Alter zwischen 17 und 40 Monaten; Johann wurde elf Mal aufgenommen, im Alter zwischen 15 und 37 Monaten. Alle Aufnahmen wurden in den Wohnräumen der jeweiligen Familien mit zwei Kameras und einem Audioaufnahmegerät ohne Handlungsanweisungen und in Abwesenheit der Forscherin gemacht. Anwesend sind jeweils das Kind, ein enges Familienmitglied (die Mutter oder die Großmutter) und in späteren Aufnahmen auch jüngere Geschwister. Die Kinder selbst zeigen im Laufe der Aufnahmen immer wieder eine Orientierung an den Kameras als 'außergewöhnliche' Objekte im Raum, was häufig mit der Reaktion 'nicht anfassen' bzw. 'Die gehört XXX' quittiert wird. In diesen Momenten wird deutlich, dass die Teilnehmer\*innen eben nicht nur 'miteinander spielen', sondern auch 'miteinander vor der Kamera spielen' (vgl. Mondada 2006:52ff.). Orientierungen der Erwachsenen an der Kamera werden in einigen Metakomentaren von ihnen offensichtlich.

Die für den vorliegenden Beitrag als relevant erachteten Ausschnitte wurden vorab im Rahmen von Datensichtung und Transkription von mindestens zwei Personen als Handlungen mit 'Erzählpotential' eingeschätzt, wobei diesen Einschätzungen keine enge wissenschaftliche Erzähldefinition zu Grunde lag, sondern die

---

<sup>5</sup> Die Namen der Teilnehmenden wurden verändert. Den Familien sei an dieser Stelle sehr herzlich für ihre unermüdliche Bereitschaft, Aufnahmen zu machen, gedankt.

Prämisse galt, dieses 'Erzählpotential' im kommunikativen Verhalten der Teilnehmer\*innen begründet zu sehen (z.B. bei der Relevantsetzung vergangener oder ungewöhnlicher Ereignisse). Im Fokus standen dabei freie Spielsituationen. Gemeinsames Buchanschauen, das einen Großteil der Daten ausmacht und den Situationen elizierter kindlicher Erzählungen sehr ähnlich ist, ist nicht Gegenstand der vorliegenden Untersuchung. Auf Grund der oben beschriebenen Forschungsdesiderata lag der Schwerpunkt auf freien Spielsituationen.

Die Transkription der Aufnahmen wurde anhand des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems (GAT2) und mit Hilfe des Editors FOLKER erstellt (vgl. Selting/Auer/Barth-Weingarten et al. 2009). Damit einher geht ein initialer Fokus auf die Verwendung verbaler und vokaler Ressourcen. Kinetische bzw. visuell wahrnehmbare Ressourcen sind jedoch von Anfang an durch Beschreibungen mit-erfasst: redegleitend in spitzen Klammern, zwischen Redebeiträgen in Doppelklammern. So wird dem Leseindruck häufiger langer Pausen in Erwachsenen-Kleinkind-Interaktion von vornherein entgegengewirkt.<sup>6</sup> Die kinetischen Ressourcen können zwangsläufig nur in einer Auswahl im Transkript aufgeführt werden. Entscheidend hierfür ist der Eindruck der interaktionalen Relevanz. Die gewählte Transkriptionsweise legt nahe, die kinetischen Ressourcen endeten immer an Segmentgrenzen. Dem soll, wo möglich, durch die Beschreibung des Verlaufs der Verwendung der kinetischen Ressourcen entgegengewirkt werden. Ein holistischer, aber statischer Eindruck des Interaktionsensembles wird durch Standbilder vermittelt (vgl. Stukenbrock 2009). Standbilder, die zur Veranschaulichung der Analyse herangezogen werden, sind im Transkript mit einem Sternchen und einer der Reihenfolge entsprechenden Zahl markiert (z.B. \*<sup>1</sup>).

Im Folgenden wird nun zuerst auf gelungenes, gemeinsames Erzählen eingegangen (Kap. 4), anschließend werden potenzielle kindseitige Erzähleinstiege gezeigt, die von Erwachsenen im Kontext von Multiaktivität nicht aufgenommen werden (Kap. 5).

#### **4. Gemeinsames Erzählen**

Das folgende Beispiel zeigt, wie eine Erzählung gemeinsam von Mutter und Kind hergestellt wird. Dabei wird durch die multimodale Analyse deutlich, dass der Ausgangspunkt der Fantasieerzählung ein Bild bzw. eine Zeichnung des Kindes ist, worauf beide Interaktionsteilnehmer Bezug nehmen können, und dass die gemeinsame Fantasieerzählung parallel zu anderen Aktivitätsorientierungen der Mutter erfolgt.

---

<sup>6</sup> Ich danke Christine Sonnenburg und Constanze Lechler für ihre Unterstützung bei der Transkriptionsarbeit.

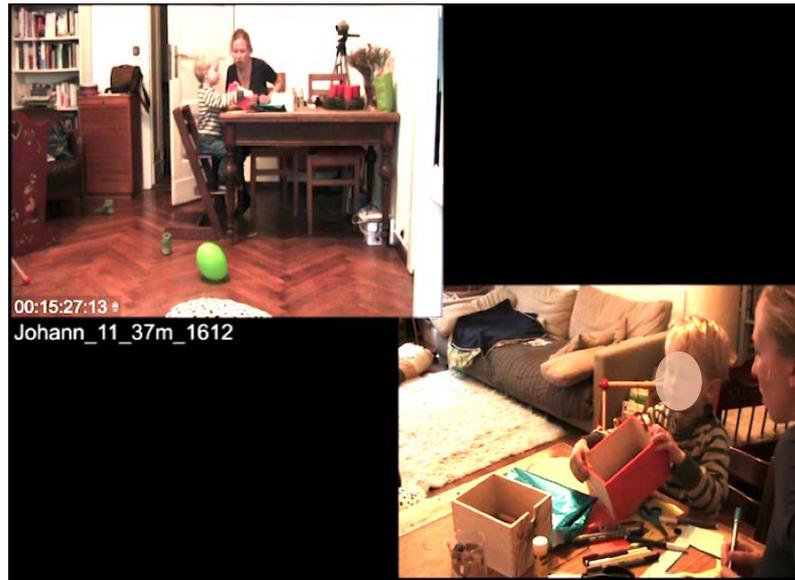
**(1) Johann\_11\_37m\_umgestürzter Baum I**

((Mutter (Mu) und Kind (Ki) basteln am Tisch Postkarten, um diese Freunden zu schicken. Das Kind bemalt das Innere eines kleinen Holzkastens. Mu geht immer wieder in die Küche und sieht nach einem Kuchen im Ofen. Ki ruft ihr wiederholt zu, sie möge sich anschauen, was es gemalt hat.))

{15:26} 0465 **Ki** <<Kiste präsentierend> GUCK doch ma;>\*1  
 0466 (0.37) ((Ki schaut Mu an, Mu schaut auf die Kiste))  
 0467 **Mu** <<h> JA:,>  
 0468 (0.8) ((Mu wendet sich wieder der Karte zu))  
 {15:29} 0469 **Ki** äh (0.34) isch hab ein: BAUern (.) (wohr)  
 0470 °h isch hab eine LINde (0.41) ge (0.27) gema:lt;  
 0471 (0.74)  
 {15:38} 0472 **Mu** ne LINde?  
 0473 <<wieder auf Karte schauend> den BAUM:,>  
 0474 (0.49)  
 0475 **Ki** <<schnell,p> NEIN->  
 0476 **Ki** °h h° isch hab (0.68) eine verSTÜRzte lin[de (.) ge ]malt;  
 0477 **Mu** [ <<Kopf im Nacken> hm:::;> ]  
 0478 <<sich zu Ki beugend, mit Stift an Kiste tippend> ne Umgestürzte LINde;=ne,>  
 {15:48} 0479 °h da müssen wir GÜcken;=\*2  
 0480 =is da der arme eigentlich <<Kopf zu Ki drehend> der arme JAKob noch drunter,>  
 0481 (1.42) ((Ki und Mu sehen einander an))  
 0482 **Ki** NEIN,  
 0483 (0.38)  
 0484 **Mu** is der WEGgeflogen,  
 0485 (0.44)  
 0486 **Ki** JA: ,  
 0487 (0.26)  
 {15:57} 0488 **Mu** <<Ki ansehend, p> zum GLÜCK;>  
 0489 <<zum Brief auf den Tisch schauend> Aber der KÄfig; oder,>  
 0490 **Ki** <<Mu ansehend> °hm°hm:;>  
 0491 (1.7) ((Schreibgeräusche))  
 0492 der\_s <<nach unten schauend> der\_s jo °h jetzt woANDers;>  
 0493 (1.5)((Mu wendet Blick von Karte zum Kind))  
 0494 nÄmich bei den ja:↑kObHAUS;  
 {16:12} 0495 **Mu** <<nach unten auf Karte schauend> und wo IS dEs?>\*3  
 0496 (1.4)  
 0497 **Ki** na::-

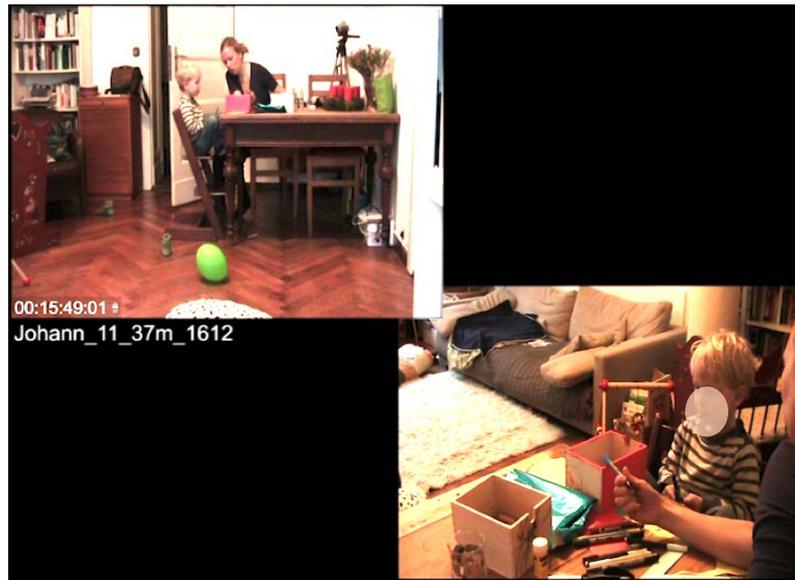
0498 (3.5) ((Schreibgeräusche))  
 0500 bei:: (1.1) keine (agentWO::);  
 0501 <<p> keine (agentWO da);>  
 0502 ((Knarzen der Möbel))  
 0503 <<singsang> keine (agentWO na);>  
 0504 (Irgend↑WO na;)

((Mu und Ki beschäftigen sich eine Weile jeweils allein; dann beginnt ein Themenwechsel.))



Standbild 1: Ende von Segment 465

Das Kind fordert seine Mutter wiederholt auf, sich genau anzusehen, was es gemalt hat (Seg. 465, Standbild 1). Daraufhin sieht die Mutter in die vom Kind angemalte Holzkiste, äußert das Rezipientensignal *JA:*, und wendet sich der Karte zu, die sie schreibt. Das Kind behandelt diese kurze Aufnahme als unzureichend, indem es explizit macht, was es gemalt hat *äh (0.34) isch hab ein: BAUern (.) (wohr) / °h isch hab eine LINde (0.41) ge (0.27) gema:lt;* (Seg. 469f). Die selbstinitiierte Selbstreparatur bezieht sich hier auf das Referenzobjekt, das Gemalte. Das Reparaturum wird von der Mutter aufgegriffen *ne LINde?* (Seg. 472) und kategorisiert *den BAUM*, (Seg. 473). Das Kind reagiert darauf mit einer Verneinungspartikel (Seg. 475), die schnell und leise realisiert ist. Durch diese prosodische Rahmung und die anschließende Präzisierung wird deutlich, dass das Kind nicht die Kategorisierung an sich ablehnt, sondern vielmehr das Gemalte präzisiert *°h h° isch hab (0.68) eine verSTÜRZte linde (.) gemalt;* (Seg. 476). In Überlappung mit dieser Äußerung signalisiert die Mutter bereits Verstehen durch Rezeptionssignal und Kopfbewegung (Seg. 477). Anschließend nimmt sie die Äußerung des Kindes auf und bettet eine grammatische Korrektur ein *ne Umgestürzte LINde;=ne*, (Seg. 478). Diese grammatische Reparatur ist für die Teilnehmer nicht weiter behandlungswürdig; vielmehr behält die Mutter durch die Körperhaltung und den Blick in die angemalte Kiste die Orientierung an der inszenierten Welt bei: *°h da müssen wir GUCKen;= / =is da der arme eigentlich der arme JAKob noch drunter,* (Seg. 497f).

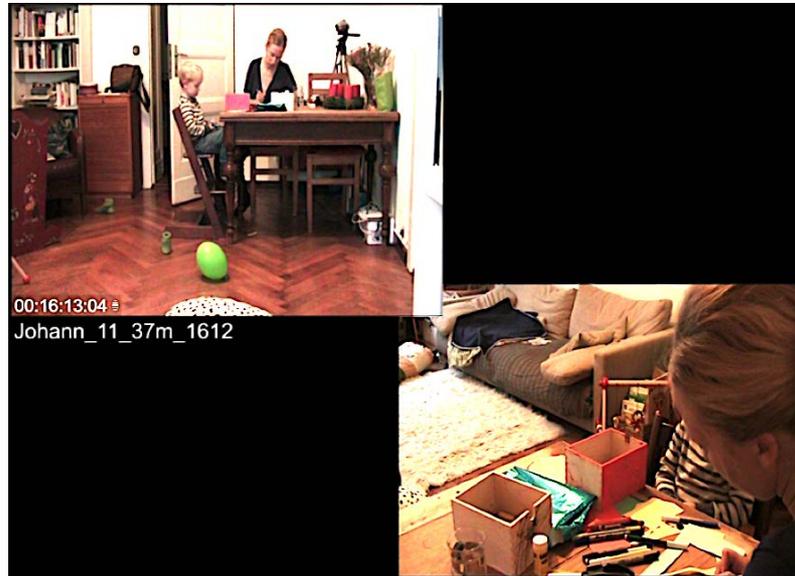


Standbild 2: Ende von Segment 479

Durch die Verwendung des Personalpronomens *wir* macht die Mutter die Aktivität zu einer gemeinsamen: Sie inszeniert ein fiktives Problem, das sich aus der umgestürzten Linde ergibt.<sup>7</sup> Der 'arme Jakob' als Referenz scheint dabei nicht erklärungsbedürftig sein; das Kind behandelt die inszenierte Welt als *common ground*, verneint jedoch das nahe gelegte Problem, das sich ergibt, wenn jemand unter einem umgestürzten Baum liegt. Daraufhin bietet die Mutter eine Lösungsmöglichkeit an, die zur Aufrechterhaltung der Fantasiewelt beiträgt: *is der WEGgeflogen*, (Seg. 484). Das Problemlösungsangebot, das durch die Frage indiziert ist, wird vom Kind bestätigt (Seg. 486), was wiederum von der Mutter positiv bewertet wird: *<<Ki ansehend, p> zum GLÜCK;>* (Seg. 488). Anschließend führt sie einen Gegenstand an, der unter einem umgestürzten Baum liegen könnte *Aber der Käfig; oder*, (Seg. 489). Damit erhält sie die Fantasiewelt aufrecht. Zu beobachten ist, dass sie sich gleichzeitig durch Blickverhalten und Körperhaltung (Blick auf die Karte auf dem Tisch) an der parallelen Aktivität 'Karte schreiben' orientiert. Während der verneinenden Rezeptionspartikel, die folgt, hält das Kind den Blick zur Mutter gerichtet (Seg. 490). Im Laufe der Folgeäußerung senkt es den Blick auf das Bastelmaterial in seinen Händen und hält ihn auch im Laufe der folgenden Äußerungen nach unten gerichtet. Die Konstruktion der Fantasiewelt behält das Kind jedoch aufrecht *der\_s der\_s jo °h jetzt woANders*; (Seg. 492). Ob sich der anaphorische Verweis auf 'den Käfig' oder 'den Jakob' bezieht, bleibt an dieser Stelle ambig, scheint jedoch für die Teilnehmenden nicht weiter klärungsbedürftig zu sein. Vielmehr fügt das Kind hinzu *nÄmich bei den ja:↑kObHAUS*; (Seg. 494). Aus der Veränderung der Lokalreferenz in der Fantasiewelt, die ein 'sich von A nach B bewegen können' nahelegt, und der Namensgebung 'Jakobhaus' lässt sich retrospektiv interpretieren, dass 'der' eine Referenz auf die Figur Jakob ist. Die Mutter behält die Orientierung an der Fantasiewelt bei, indem sie fragt *und wo IS dEs?* (Seg. 495). Gleichzeitig sieht sie

<sup>7</sup> Es handelt sich hier vermutlich um einen Verweis auf das Buch "Der fliegende Jakob" von Philip Waechter (Beltz & Gelberg). In dem Buch verbündet sich Jakob, ein Junge, der fliegen kann, mit einer Gruppe von Vögeln, um einen kleinen Vogel aus den Fängen eines Vogelfängers, der inmitten von Vogelkäfigen lebt, zu befreien.

auf die Karte, die sie – unabhängig von der etablierten Fantasiewelt – im Hier und Jetzt weiterschreibt. Somit führt sie mit jeweils unterschiedlichen semiotischen Ressourcen zwei parallele Aktivitäten aus: Erzählen mit Johann und Karteschreiben.



Standbild 3: Ende von Segment 495

Das Kind reagiert auf die Frage mit z. T. unverständlichen Äußerungen, die wiederholend, im 'Singsang' und mit auf die Hände gerichtetem Blick realisiert sind. Durch dieses Ressourcenbündel wird ein Mit-sich-selbst-Sprechen kontextualisiert. Das Kind führt somit ein Selbstgespräch-in-Interaktion (Goffman 1987), während die Mutter die Karte schreibt. Beide behalten diese Orientierung an jeweils 'individuellen' Aktivitäten, die zeitgleich laufen, weiterhin aufrecht. Auch die Selbstbeschäftigung ist auf diese Weise interpersonell koordiniert.

Zu beobachten ist also ab Segment 489 eine Art 'Ausklängen' der gemeinsamen Aktivität Fantasieerzählung, das zuerst durch die körperlichen Ressourcen (Blickverhalten, Kopf- und Körperorientierung, Manuelles) nahe gelegt und durch das Ausbleiben einer weiteren verbalen Aufrechterhaltung der fiktiven Welt vollendet wird.

Im weiteren Interaktionsverlauf verfolgen Mutter und Kind weiterhin parallele Projekte: Die Mutter bastelt eine Geburtstagskarte und das Kind bemalt weiter seine Kiste. Auf die Beschreibung des Kindes *<<in die Kiste blickend> eine g<sup>2</sup> (.) eine (1.4) eine geRADere linde °h und eine geSTÜRZte linde;* (Seg. 658) erfolgt eine umfassende Erklärung der Mutter, was eine Linde sei und wie es dazu kommen könne, dass ein Baum umstürzen kann (z.B. *der\_s dann MO:RSCH; / und dAnn kippt der vielleicht UM wenn\_n großer stUrm is;* (Seg. 683)) Auf eine ausführliche Sequenzanalyse dieses längeren Abschnitts wird an dieser Stelle verzichtet. Näher betrachtet wird die Fortführung bzw. Re-Etablierung der Fantasieerzählung, die der Erklärung folgt:

**(2) Johann\_11\_37m\_umgestürzter Baum II**

{21:45} 0692 **Mu** °h und dann kann\_s sein dass der gAnze baum  
 <<die flache Hand absenkend> UM> kippt (.)  
 <<creak> beim sturm.>

0693 (2.6)((Mu sieht Ki an))

0694 **Mu** <<mit dem Stift an die Kiste tippend> und das\_s  
 da pasSIERT;=ne,>=\*4

0695 =s UMgestürzt.

0696 (2.17) ((Ki schaut auf gezeigte Stelle in  
 Kiste))

0697 **Ki** <<in die Kiste zeigend> DA:> is Umgestürzt;

{21:57} 0698 **Mu** und was is dann passIERT,  
 0699 (1.98) ((Ki nuckelt an Stiften))

0700 **Ki** <<mit Stiften im Mund redend> kam der KRAN>  
 wagen,  
 0701 und hat den °h wieder <<zu Mu blickend> GRAdE>  
 <<in Kamera blickend> gemacht;>

0702 **Mu** (na) der krAnwagen KA:M,=  
 {22:08} 0703 =und was hat er dann geMACHT,  
 0704 (0.41)

0705 **Ki** geRAde gema:cht;  
 0706 **Mu** (aber) er kann\_s ja nich geRAde machen;=  
 0707 =der is ja schon UMgestürzt;  
 0708 (3.59) ((Ki schaut in Kamera))

{22:17} 0709 **Ki** der hat den WEGgemach[<<Mu ansehend> t;>]  
 0710 **Mu** [ge ]NAU;  
 0711 (0.65)

((Mutter und Kind besprechen weiter, dass der Kranwagen den schweren Baum abtransportieren muss, weil ein schwerer Baum nicht weggetragen werden kann.))

Die Erklärung der Mutter, wie es dazu kommt, dass Bäume umfallen, wird in Segment 692 prosodisch als abgeschlossen gerahmt (mit Knarrstimme am Einheitenende und tief-fallender Tonhöhenbewegung). Die folgende Pause, in der die Mutter das Kind anschaut, während es nach unten auf seinen Stift sieht, legt nahe, dass eine Reaktion zur Ratifikation (oder zur Weiterführung) der Erklärung an dieser Stelle relevant wäre. Ohne eine solche Aufnahme abzuwarten, schließt die Mutter eine resümierende Äußerung an: *und das\_s da pasSIERT;=ne,>= / =s UMgestürzt.* (Seg. 694f.).



Standbild 4: Ende von Segment 694

Durch die Berührung der Kiste (durch Tippen) und die Lokalisierung des Bezugsrahmens 'Zeichnung des Kindes in der Kiste' (durch *da*) re-etabliert die Mutter die Verbindung zwischen Zeichnung und fiktiver Welt, in der ein Baum umgestürzt ist, was vom Kind durch Wiederholung ratifiziert wird (Seg. 697). Die Zeichnung wird somit zum Ankerpunkt, von dem ausgehend eine fiktive Abfolge von Ereignissen konstruiert wird, wobei die Mutter durch die Frage *und was is dann pasSIERT*, (Seg. 698) das Kind ganz explizit in die Herstellung dieser gemeinsamen Erzählwelt einbezieht. Das Kind erkennt die Frage als Erzählangebot, was durch seine Folgeäußerungen mit angepasstem Tempusgebrauch deutlich wird: *kam der KRAN wagen; / und hat den °h wieder GRAde gemacht*; (Seg. 700f.). Das Kind etabliert hier in der Erzählwelt eine Reihenfolge von Ereignissen und kreiert dadurch eine Art Problemlösung: Mithilfe des Kranwagens kann der umgestürzte Baum wieder aufgerichtet werden. Durch die mit Partikel eingeleitete Teilwiederholung mit steigender Tonhöhenbewegung (Seg. 702) wird Zweifel nahe gelegt. Mit schnellem Anschluss wird eine Reformulierung des zweiten Ereignisses relevant gesetzt =*und was hat er dann geMACHT*, (Seg. 703). Das Kind insistiert auf seiner Version *geRAde gema:cht*; (Seg. 705), was von der Mutter explizit zurückgewiesen wird (Seg.706f). Die anschließende Selbstreparatur durch veränderte Verbwahl *der hat den WEGgemacht*; (Seg. 709) wird von der Mutter ratifiziert. Es folgt eine Elaboration darüber, was zu tun ist, wenn ein Baum umgestürzt ist. In Goffmans Sinne kann hier von einem veränderten *footing* (1981) gesprochen werden: Die Erzählwelt ist verlassen, was u.a. durch die Verwendung von Präsens und der Personenreferenz *man* deutlich wird.

In diesem Beispiel wird dreierlei deutlich: i) Die Erzählwelt wird gemeinsam hergestellt. Ausgangspunkt ist die Zeichnung des Kindes und die Etablierung der Situation 'umgestürzter Baum' durch das Kind (vgl. Heller i.d.H.). Die Äußerungen der Mutter tragen dann maßgeblich zur Konstruktion einer Ereigniskette bei, z.B. in Ausschnitt (1) durch Ausschmückung der eingeführten Situation (Seg. 480) und durch das Nahelegen von Geschehnissen in der Erzählwelt in Anlehnung an geteiltes Wissen (Seg. 484), in Ausschnitt (2) durch konkretes Erfragen von Ereignissen

(Seg. 698, 703). Ganz im Sinne von *scaffolding*<sup>8</sup>, hier verstanden als 'Erzählergüst', wird durch konkrete Angebote zur Konstruktion und Fortführung der Fantasieerzählung beigetragen. ii) Die bisherigen Beobachtungen sollten den Blick nicht dafür verstellen, dass fiktives und konversationell eingebettetes Erzählen sowie Erklären im gezeigten Beispiel zu verschwimmen scheinen bzw. dass eine eindeutige Kategorisierung aus Teilnehmendenperspektive nicht notwendig zu sein scheint: Ausgehend von der Zeichnung und der entsprechenden Zuschreibung des Kindes kreieren Mutter und Kind eine fiktive Abfolge von Ereignissen. In diesem Rahmen wäre es durchaus möglich, dass ein Kranwagen einen Baum wieder aufrichtet. An dieser Stelle verlässt die Mutter jedoch die Fantasiewelt, um – in einem pädagogischen Sinn – den 'normalen', begründbaren Umgang mit umgestürzten Bäumen zu erklären. iii) Es wird deutlich, dass verschiedene soziale Aktivitäten miteinander verwoben sind: Erzählen, Erklären, Basteln und Schreiben, (mit Materialien) Spielen. Dabei werden im sequentiellen Verlauf Blick- und Körperorientierung, der Umgang mit Stiften und Bastelmaterialien und verbalen Ressourcen koordiniert von Mutter und Kind eingesetzt, um ihre Orientierungen an unterschiedlichen Aktivitäten – füreinander – interpretierbar machen. Insbesondere Punkte ii) und iii), die Verwobenheit verschiedener Erzählarten und die Koordination mit anderen sozialen Aktivitäten bzw. Projekten von Teilnehmer\*innen, können nur anhand eines Korpus nicht-elizierter Interaktion herausgearbeitet werden.

## 5. Kind-initiierte Erzählanlässe

In diesem Kapitel liegt der Fokus auf kind-initiierten Erzählanlässen. Die drei Beispiele eint, dass die Kinder eigeninitiativ auf vergangene Ereignisse verweisen und dass Kind und Betreuungsperson jeweils andere kommunikative Projekte zu verfolgen scheinen. Deshalb wird von 'Erzählanlässen' gesprochen: Das Relevantsetzen vergangener Ereignisse mag potentiell erzählinitiiierend sein, führt aber letztendlich nicht zu gemeinsamem Erzählen. Die Beispiele sind einerseits aufschlussreich im Hinblick darauf, dass Erzählanlässe nicht ausschließlich von Erwachsenen, sondern auch von kleinen Kindern geschaffen werden können, und andererseits, dass es der Orientierung beider Interaktionsteilnehmer\*innen am kommunikativen Projekt 'Erzählen' bedarf, damit die soziale Aktivität tatsächlich gemeinsam hervor gebracht wird. Das 'Scheitern' eines Erzählanlasses kann sich dann aus dem Verfolgen anderer Aktivitäten durch die Erwachsenen ergeben.

---

<sup>8</sup> Der Begriff wurde ursprünglich von Wood/Bruner/Ross (1976) eingeführt, um Handlungen von Erwachsenen zu beschreiben, die Kinder dabei unterstützen, bestimmte Aufgaben zu erfüllen. Sie beschreiben die "properties of an interactive system of exchange in which the tutor operates with an implicit theory of the learner's acts in order to recruit his attention, reduces degrees of freedom in the task to manageable limits, maintains 'direction' in the problem solving, marks critical features, controls frustration and demonstrates solutions when the learner can recognize them" (1976:99). Das Konzept wurde später von Bruner selbst auf die Erstsprachentwicklung (vgl. Diskussion in Hausendorf/Quasthoff 2005) und auf die Fremd-/Zweitsprachentwicklung (vgl. Gibbons 2015) übertragen.

**(3) Otto\_08\_40m\_1611\_Klo I<sup>9</sup>**

((Otto wurde gerade aus dem Kindergarten abgeholt und bekommt nun wie üblich eine Milchflasche. Die Kameras wurden soeben in seinem Spielzimmer aufgestellt. Anwesend in Ottos Spielzimmer sind die Mutter (Mu), Otto (Ot) und Ottos kleiner Bruder Joshua (Jo). Otto trägt einen Pullover mit der Aufschrift 'Star Wars'.))

{01:53} 0001 **Mu** schmeckt das LEcker?  
0002 (4.89)((Ot trinkt aus seiner Flasche))

{01:59} 0003 **Mu** <<h> du kleines STA:Rwars,>  
0004 (4.77) ((Ot setzt die Flasche ab))

{02:05} 0005 **Mu** <<durch den Raum schauend> jetzt mach ich  
gleich ma das LICHT an hier;=ne,>  
0006 (0.41)

{02:07} 0007 **Ot** die ham auch STARwarsspInne;  
0008 (0.73)

{02:10} 0009 **Mu** ne STARwarsspInne,  
0010 (0.16)

{02:11} 0011 **Ot** JA;  
0012 (0.76) ((Ot fängt wieder an zu trinken))

{02:12} 0013 **Mu** im KINdergarten?  
0014 (0.85)

{02:14} 0015 **Ot** <<mit Flasche im Mund, den Kopf schüttelnd>  
?hm\_?hm,>  
0016 (0.99) ((Ot nimmt die Flasche aus dem Mund))

{02:16} 0017 **Ot** im ↑Ipad;  
0018 **Mu** <<Kopf anhebend> im Ipad,=>  
0019 =achSO;  
0020 (44.9) ((Ot trinkt seine Flasche auf dem Rücken liegend und Mu schaut dabei zu))

{03:03} 0021 **Mu** °hh (-) ((räuspert sich))  
0022 willst du gleich KNEten,=  
0023 =oder willst du: wollen wir  
hi[er n BUCH lesen;]

{03:07} 0024 **Ot** [hhh° ]  
0025 °hh  
0026 (1.62)

{03:10} 0027 **Ot** \*5<<Flasche aus Mund ziehend> (oder/und der) °h>  
0028 **Mu** oder [<<Flasche nehmend> will>]  
0029 **Ot** [(un der) ]

{03:12} 0030 → **und der SNU²eh ller eh;**  
0031 (0.85) ((Mu dreht sich weg und steht auf))

{03:15} 0032 → **Ot** <<Mu hinterhersehend> der snuller (hat) das  
mädchen °h ins: !KLO! gewerft;>

<sup>9</sup> Ich danke den Mitgliedern des 'Kolloquiums für linguistische Kommunikationsforschung' unter Leitung von Margret Selting (Universität Potsdam) für wertvolle Hinweise zu diesem Abschnitt.

0033 (--)

{03:19} 0034 **Mu** <<sich Ot zuwendend> (in) (-) ins KLO gewOrfen?>

{03:21} 0035 **Ot** JA;

{03:22} 0036 **Mu** <<an Ot vorbeirobbend> °h hat das MÄDchen den schnUller ins klo gewOrfen,>

0037 (--)((Mu robbt zu Spielzeugkiste))

0038 **Ot** JA;

{03:25} 0039 **Mu** woll\_mer gUcken was HIER eigentlich drIn is,

0040 **Ot** <<breathy> JA;>

0041 (1.95) ((Mu zieht Kiste aus dem Regal, Ot kommt zu ihr))

{03:30} 0042 **Mu** <<erstaunt> †(DA:K);>

0043 (0.36)

{03:30} 0044 **Mu** GUCK ma:;

0045 **Ot** °h

0046 (0.59) ((Mu nimmt etwas aus der Kiste, zeigt es Ot))

0047 **Ot** hh°

0048 (0.73)((sehen beide nach unten auf Gegenstand))

{03:33} 0049 **Ot** [(mich) ]

0050 **Mu** [(das\_s)]

0051 (0.86)

{03:35} 0052 **Mu** is des MEIne sonnenbrille,

0053 (0.4)

{03:36} 0054 **Ot** <<lächelnd> JA;>

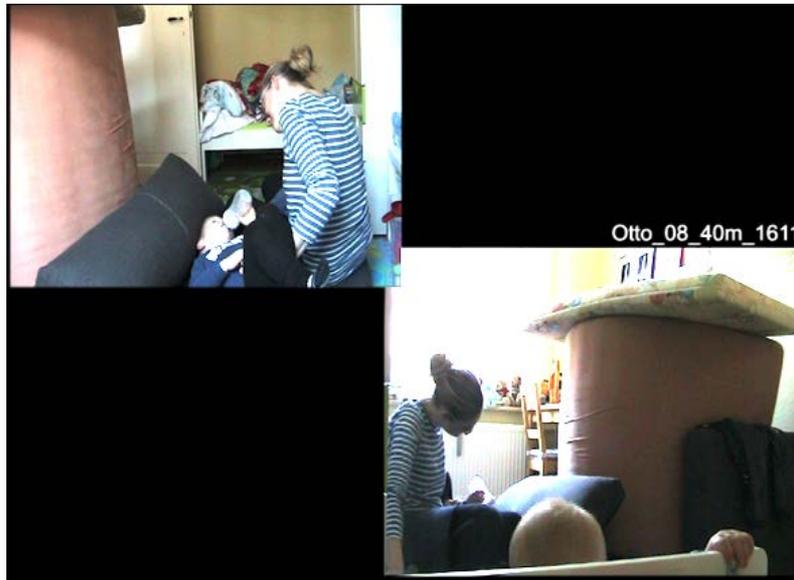
0055 (1.46) ((Mu zieht Sonnebrille auf))

((Mu setzt sich und den Kindern nacheinander die Sonnenbrille auf und gibt sie dann dem jüngeren Kind zum Ansehen. Ot sucht derweil neue Spielsachen aus der Kiste heraus.))

Der erste Teil der Analyse konzentriert sich auf die Segmente 001-020. Die Adressierung der Mutter *du kleines STA:Rwars*, (Seg. 003) zeigt ihre Orientierung an der Kleidung des Jungen. Der Junge nimmt die Referenz 'Star Wars' in Segment 007 auf: *die ham auch STARwarsspInne*; . Sowohl Agens als auch Referenzobjekt scheinen für die Mutter reparaturbedürftig zu sein. Sie wiederholt das Objekt (Seg. 009), was durch Otto mit der Zustimmungspartikel JA; (Seg. 010) quittiert wird. Eine nähere Objektspezifikation wird nicht eingefordert, jedoch eine Klärung des lokalen Bezugs *im KINdergarten?* (Seg. 013), der sowohl Hinweise auf referierte Personen als auch Verwendungszusammenhänge einer 'Starwarsspinne' geben könnte. Das Kind weist das Verstehensangebot der Mutter zurück (Seg. 015) und präzisiert: *im †Ipad*; (Seg. 017). Diese Verweisswelt wird von der Mutter durch Wiederholung und =*achSO*; (Seg. 018f) aufgenommen, wodurch Verstehen und die Beendigung der Reparatursequenz zu einem Referenzproblem angezeigt wird (vgl. Golato/Betz 2008). Es folgt eine lange 'Stille', in der das Kind trinkt. Auf Abschnitt 001 bis 020 wird an dieser Stelle eingegangen, weil hier der 'Kindergarten' als Referenzraum eingeführt wird, auf den im Verlauf der Interaktion wieder verwiesen wird bzw. der

die Voraussetzung für Ottos Erzählanlass über ein Ereignis (im Kindergarten) schafft.

Noch während das Kind trinkt, eröffnet die Mutter mehrere Handlungsmöglichkeiten, 'kneten' und 'Buch lesen' (Seg. 022f.). Ottos erster Versuch der Rederechtsübernahme wird begleitet vom Herausziehen der Milchflasche aus dem Mund (Seg. 027), was zur erneuten Rederechtsübernahme durch die Mutter führt (Seg. 028).



Standbild 5: Beginn Segment 027

Die anschließende Rederechtsübernahme (Seg. 029) gelingt durch Verwendung des Konnektors 'und', wobei kein Blickkontakt besteht, sowie einer sich anschließenden Topikalisierung *und der SNU?eh ller eh;* (Seg. 030), wobei der Blickkontakt wiederaufgenommen wird. In der folgenden Pause wendet sich die Mutter ab und steht auf. Sie stellt die Milchflasche beiseite während Otto ausführt: *<<Mu hinterhersehend> der snuller (hat) das mädchen °h ins: !KLO! gewerft;>* (Seg. 032). Zu beobachten sind hier eine Uneindeutigkeit von Agens und Patiens sowie eine Partizipform von 'werfen' mit übergeneralisiertem Suffix-t, die nicht untypisch für dreis- bis vierjährige Kinder ist (vgl. Kauschke 2012:82).

Die Mutter nimmt die Präpositionalphrase mit korrigierter Partizipform und mit steigender Tonhöhenbewegung am Einheitenende auf (Seg. 034). Dadurch zeigt sie ihre Orientierung an der Korrektur der vom Kind verwendeten grammatischen Form, was vom Kind mit einer Zustimmungspartikel quittiert wird (Seg. 035), wobei uneindeutig bleibt, ob sich die Zustimmung auf die sprachliche Reparatur oder auf den propositionalen Gehalt bezieht. Erst in der Folgeäußerung zeigt die Mutter eine Orientierung am propositionalen Gehalt der Äußerung *°h hat das mädchen den schnUller ins KLO gewOrfen*, (Seg. 036). Hier wird durch die fremdinitiierte Fremdreparatur sowohl die grammatische Form korrigiert als auch ein Verstehensangebot präsentiert. Durch die mittelsteigende Tonhöhenbewegung am Einheitenende wird wieder eine Ratifikation (oder Ablehnung) relevant macht. Die Aufnahme erfolgt durch das Kind mit der Zustimmungspartikel 'ja' (Seg. 038). Das Os-

zillieren zwischen der Orientierung an sprachlicher Form und propositionalem Gehalt beschreibt Tarplee als typisch für Erwachsenen-Kleinkind-Interaktion (2010:17ff.).

Im Verlauf der Segmente 036 bis 038 robbt die Mutter auf den Knien zu einer Spielzeugkiste. In Segment 039 verweist sie dann ganz explizit auf die Kiste als Objekt einer gemeinsamen Aktivität *woll\_mer gUcken was HIER eigentlich drIn is*. Hier wird deutlich, dass sie weiterhin ihre eigene 'Agenda' verfolgt, nämlich das Klären der gemeinsamen zukünftigen Spielaktivität, womit sie bereits in Segmenten 022ff. begonnen hat. Auf verbaler Ebene zeigt sie ihre Orientierung an den kindlichen Äußerungen in Segmenten 027ff.; ihr körperliches Verhalten legt jedoch eine andere Orientierung nahe: erst das 'Wegräumen der Milchflasche', dann das 'Robben zur Spielzeugkiste', um diese in den gemeinsamen Fokus zu rücken. In keinem Moment werden die kindlichen Äußerungen als besonders 'erzählenswert' behandelt. Dabei gibt es durchaus Hinweise darauf, dass das Kind (mit seinen Mitteln) 'Erzählbarkeit' herzustellen versucht:

- das Kind nimmt nicht die sequentiell erwartbare Positionierung nach zwei alternativen Handlungsvorschlägen vor;
- der 'Schnuller im Klo' ist das erste Thema, das unmittelbar nach Beendigung des Trinkens interaktional relevant gemacht wird, wodurch 'Dringlichkeit' nahegelegt wird;
- das Kind verwendet wiederholt den Konnektor 'und', wodurch ein Anschluss an Vorheriges indiziert wird, z.B. eben ein möglicher Anschluss an den in Segment 013 eingeführten Referenzraum 'Kindergarten';
- durch die Verwendung des Präsensperfekt wird die narrationskonstitutive Aufgabe der Versetzung erledigt (vgl. Heller i.d.H.).

Die Frage, ob es sich bei den kindlichen Äußerungen um einen Bericht, um eine 'plötzliche Erzählpointe' (ohne 'erwartbare' Hinführung) oder um ein *story preface* ohne eigentliche Erzählung handelt, muss an dieser Stelle offenbleiben. Festzuhalten ist, dass die offensichtliche kindliche Orientierung an etwas 'potentiell Erzählwürdigem' interaktional nicht aufgenommen wird, sodass keine gemeinsam hergestellte Erzählaktivität entsteht. Es kann also – wenn überhaupt – maximal von einem 'Erzählfragment' (Kotthoff 2018) gesprochen werden. Otto insistiert hier nicht auf der Weiterführung seiner begonnenen Aktivität. Ähnliche Beobachtungen macht Umiker-Sebeok in ihrer Untersuchung von intrakonversationellem, d.h. nicht-elizitiertem, Erzählen bei englischsprachigen Kindergartenkindern: "Such dangling narratives [are] a not uncommon part of the three-year-old communicative repertoire" (1979:106).

Erst im späteren Verlauf der Interaktion zwischen Mutter und Otto wird deutlich, dass das Thema 'Gegenstände im Klo' nicht abgeschlossen ist, wodurch tatsächlich eine gewisse Brisanz und damit potentielle Erzählwürdigkeit nahegelegt wird. Der folgende Ausschnitt schließt sich nach etwas über einer Minute an.

**(4) Otto\_08\_40m\_1611\_Klo II**

((Mutter und Kinder sind noch immer mit den Spielsachen aus der Kiste beschäftigt.))

{04:45} 0108 **Mu** †oh GUCK ma:;  
 0109 (2.93) ((Mu holt Leuchtturm aus der Kiste und zeigt ihn Ot))

{04:49} 0110 **Ot** oh:::,  
 0111 (0.46)

{04:51} 0112 **Mu** ein klEiner LEUCHTtu:rm;  
 0113 (2.77) ((Mu gibt Jo einen Ball))

{04:56} 0114 **Ot** pass gut AUF auf\_(n);  
 0115 (0.69)

{04:58} 0116 **Mu** auf WAS soll ich den Aufpassen,=  
 {04:59} 0117 =auf den LEUCHTturm,  
 0118 (0.45)

{05:00} 0119 **Ot** NEIN;  
 {05:01} 0120 DAS hier;  
 0121 (4.51)

{05:06} 0122 **Mu** auf den DRachen,  
 0123 (2.32)

{05:09} 0124 **Mu** <<Wasserball zu sich nehmend> hIer ich können wir\_s mal AUFpusten;>  
 {05:11} 0125 ((pustet Wasserball auf, Jo greift nach Wasserball))  
 0126 (0.43)

{05:17} 0127 **Mu** <<an Jo gerichtet> WArte mal; >  
 0128 lass ma LOS;  
 0129 ((pustet Wasserball auf))

{05:23} 0130 [((pustet Wasserball auf)) ]  
 {05:23} 0131 → **Ot** [un\_noch die kleinen (-) ]  
 <<Mu ansehend, Finger drehend> \*6 EIer ins klo gewerfen;>

{05:27} 0132 **Mu** [((pustet Wasserball auf))  
**Ot** [((sieht nach unten))

{05:30} 0133 [((pustet Wasserball auf)) ]  
 0134 **Ot** [<<Kreise mit den Fingern in die Luft zeichnend> (und so)> ]

0135 **Mu** ((pustet Wasserball auf))

{05:31} 0136 °hh welche EIer wollen wir denn ins klo werfen;  
 0137 (0.72)((Mu setzt Wasserball an Lippen an))

{05:35} 0138 **Ot** das MÄD[chen; ]  
 0139 **Mu** [((pustet))]  
 0140 ((pustet))

{05:36} 0141 achSO;  
 0142 (--) ((Mu holt Luft))

0143 (2.8) ((Mu pustet, Jo zieht an Wasserball))  
 {05:40} 0144 **Mu** jOshua;=ich mUss das AUFPusten;  
 0145 ((pustet weiterhin Wasserball auf))

Nachdem einige Spielzeuge aus der Kiste benannt wurden, wendet sich die Mutter ihrem Projekt 'Wasserball aufblasen' zu (Seg. 124ff.), das sie auch explizit als solches benennt. Während des Aufblasens (Seg. 130) kommt Otto auf die 'Gegenstände im Klo' zurück: *un\_noch die kleinen (-) <<Mu ansehend, Finger drehend>> Eier ins klo gewerfen;>* (Seg. 131).



Standbild 6: Segment 131 (vor 'Eier')

Die Sequenz erinnert an die von Heller, Morek & Quasthoff (2015) beschriebenen Wiedererzählungen, die als Würdigungsgesuch fungieren, d.h. der Bearbeitung der interaktiven Wirkung der ersten Erzählung dienen, wenn diese wenig oder unzureichend aufgenommen wurde. Würdigungsgesuche zeichnen sich durch stärkere Kontextualisierungsverfahren aus, "sodass die jeweilige Erzählwürdigkeit und angestrebte Positionierung umso deutlicher markiert wird" (Heller/Morek/Quasthoff 2015:348).

Ähnlich wie im vorherigen Ausschnitt (Seg. 027ff.) beginnt Ottos Äußerung (Seg. 131) mit dem Konnektor 'und', der als anaphorischer Rückverweis eine Rückbindung an Vorheriges (z.B. ein zuvor nicht aufgenommenes Erzählfragment) nahelegt. Auf diese Weise wird auch das Nullsubjekt erklärbar: Die Personenreferenz, 'das Mädchen', wurde bereits in Seg. 032ff. gemeinsam etabliert. Anders als im Beispiel (3a) sind die intrapersonell koordinierten multimodalen Ressourcen (Verbales, Blickverhalten und Gestik) in dieser Äußerung fein aufeinander abgestimmt: In der kurzen turninternen Pause hebt Otto beide Hände und macht mit den Fingern kleine Drehbewegungen (siehe Standbild), wodurch das Rederecht erhalten bleibt und die Äußerung des Objekts ('Eier') möglich wird. Die manuellen Bewegungen haben an dieser Stelle (aus analytischer Perspektive) das Potential, das Referenzobjekt zu disambiguieren. Die Partizipform ist auch hier nicht zielsprachlich: Anders als zuvor wird zwar das Suffix-t nicht realisiert; aber ein Vokalwechsel wird nicht vorgenommen.

Daraus resultiert ein Missverständnis; die Mutter, die womöglich auf Grund der Überlappung zu Beginn der Äußerung akustisch nur *Eier ins klo gewerfen* wahrnimmt, interpretiert Ottos Äußerung als Aufforderung zu einer gemeinsamen Aktivität, wobei das Referenzobjekt offensichtlich unklar ist: *hh welche Eier wollen*

wir denn ins klo werfen; (Seg. 136). Otto reagiert nicht auf das Angebot der Klärung einer zukünftigen gemeinsamen Aktivität, sondern orientiert sich am rekonstruierten Ereignis, indem er auf das (bereits zuvor eingeführte) Agens verweist: *das MÄDchen*; (Seg. 138). Durch die Referenz auf die dritte nicht-anwesende Person wird gleichzeitig die Interpretation seiner Äußerung als Handlungsvorschlag für die aktuelle Interaktion zurückgewiesen und der potentielle 'Erzählraum' wieder eingeführt. Die Mutter wiederum orientiert sich in der Folgeäußerung ausschließlich an der Referenzklärung *achSO*; (Seg. 141) und bringt die Reparatursequenz zum Abschluss (vgl. Golato/Betz 2008). Sie behält die (nicht-verbale) Aktivität des 'Wasserballaufpustens' kontinuierlich bei; verwebt diese zeitlich mit einer Reparaturinitiierung, stellt sich jedoch nicht als Erzählrezipientin dar (was theoretisch auch als zeitgleich mit dem Ballaufpusten durch Einsatz kinetischer Ressourcen möglich wäre).

Aus Analytikerperspektive ist dreierlei anzumerken:

- Wie in der Literatur für 2 bis 3-Jährige beschrieben, enthält die Erzählung bzw. das Erzählfragment auch hier wenig Orientierung hinsichtlich der Zeit, wann etwas in Bezug zum Jetzt geschehen ist, und wenig interne temporale Struktur (vgl. Tomasello 2003:275).
- Zu keinem Zeitpunkt wird das 'Werfen von Gegenständen ins Klo' bewertet oder anderweitig moralisch kommentiert oder aufgenommen.
- Zu keinem Zeitpunkt wird von der Mutter das 'Werfen von Gegenständen ins Klo' als berichtens- oder erzählwürdig behandelt und zur Deskription situativer Details (vgl. Bergmann 1987:147ff.; Christmann/Günthner 1996:13ff.) aufgefordert.<sup>10</sup>

Auch der Einsatz verschiedener semiotischer Ressourcen trägt nicht zur als angemessen behandelten Kontextualisierung und damit möglichen Entwicklung einer Erzählung bei. Vielmehr behält die Mutter ihre jeweiligen Projekte bei: im ersten Ausschnitt das Herstellen einer gemeinsamen (Spiel-)Aktivität, im zweiten Ausschnitt das Aufpusten des Wasserballs. In Anbetracht der Komplexität, die der konzentrierte Einsatz verschiedener semiotischer Ausdrucksmittel bei der Übernahme der Erzählerrolle (Morek i.d.H.) spielen kann, sind die von Otto eingesetzten Ressourcen zu wenig interaktiv ausgebaut oder zu wenig eingepasst (Quasthoff/Fried/Katz-Bernstein et al. 2011), um den Fokus von den jeweils anderen laufenden Aktivitäten zu verschieben und eine Erzählsituation zu kontextualisieren und/oder Multiaktivität gemeinsam herzustellen.

Auch das folgende Beispiel zeigt, dass ein 'Benennen' vergangener Ereignisse durch das Kind nicht immer auszureichen scheint, um die Hervorbringung einer gemeinsamen Erzählung zu initiieren.

---

<sup>10</sup> Überlegungen zur 'Erzählwürdigkeit von Ereignissen' finden sich z.B. bei Polanyi: "members of a group share a model of what the world is like including a set of expectations about what events, behaviors, and objects are 'common', which are 'rare', [...] for Americans, a subset of these expectations can be used as material around which to build a story, because for us, the violation of a norm is a narratable topic" (1979:212).

**(5) Johann\_07\_24m\_Sport gemacht**

((Johann (Ki) hat begonnen, mehrere Fahrzeuge auf einen Stuhl zu stellen und Oma (Om) aufgefordert, eines der Fahrzeuge zu nehmen. Om fragt dann nach der Anzahl der Fahrzeuge.))

{27:26} 0602 Om wieviel HAM\_wer denn jetzt;=  
 0603 =wieviel FAHRzeuge <<Fahrzeug auf den Boden  
 stellend> sind denn da;;>\*7  
 0604 (3.75) ((Ki setzt sich auf die Treppenstufe,  
 guckt zu den Fahrzeugen auf dem Stuhl))  
 0605 Om <<Kopf auf eine Hand stützend> hm;>  
 0606 (3.68)  
 0607 Om <<mit den Fingern zählend> hm; (.) hm;>  
 {27:37} 0608 (1.56) ((Ki dreht sich in Richtung Wand))  
 0609 Ki <<Richtung Wand zeigend> da hat der \*pApa  
 <<zu Om schauend>(°h heute) SCH(.)PO(R)T>  
 <<wieder zur Wand schauend> gemacht;>>  
 0610 (0.55)  
 {27:43} 0611 Om <<zu Ki schauend> wAs hat der papa gemacht,>  
 0612 (0.63)  
 {27:45} 0613 Ki <<zu Om schauend> <<p> SCHP<<aufstoßend>  
 ART;>>>  
 0614 (0.62)  
 0615 Om (und/ups)  
 0616 Ki SCHPART;  
 0617 (0.53)  
 0618 Om SPO:RT hat der papa gemacht?  
 0619 (0.41)  
 0620 Ki (he,)  
 0621 (1.27)  
 0622 Ki <<h> (he,)>  
 {27:52} 0623 Om w:ie wie wie <<Ki zu Om schauend> macht n der  
 pApa SPORT;=>  
 0624 =ZEIG ma;  
 0625 (2.48)  
 0626 Om <<auf den Teppich zeigend> lEgt er sich da auf  
 n Rücken,>  
 0627 u:nd macht die BEIne hoch wie dU?  
 0628 (0.22)  
 0629 Om ZEIG mal;  
 0630 (0.31)  
 0631 Om wie GEHT n des;  
 0632 (0.79)  
 {28:02} 0633 Om wollen\_wer nochma (.) äh: TURnen,  
 0634 Üben?  
 0635 (1.46)

((Om fordert Ki noch einmal auf, sich auf den Teppich zu legen und zu turnen. Ki legt sich erst auf die Seite, dann auf den Rücken und streckt die Beine nach oben.))



Standbild 7: Ende von Segment 603

Oma lenkt durch ihre Frage zur Anzahl der Fahrzeuge die Aufmerksamkeit des Kindes auf den Stuhl (Seg. 603, Standbild 7). Während der folgenden Pause setzt sich das Kind auf die Stufe. Die Orientierung der Oma an der 'fehlenden' Antwort wird durch ihre Reaktionen deutlich: Die Lautobjekte (Seg. 605, 607), der in die linke Hand gestützte Kopf und die Zählbewegungen mit den Fingern legen ein *doing thinking* nahe. Dadurch wird die Adressatenorientierung der Oma ganz deutlich; sie lässt Raum für eine Antwort und unterstützt gestisch das Finden der Antwort, ganz im Sinne von *scaffolding*. Das Kind nimmt dieses Unterstützungsangebot nicht auf, sondern streckt den Arm hinter dem Stuhl aus und zeigt auf die Wand: *da hat der pApa (°h heute) SCH(.)PO(R)T gemacht*; (Seg. 609).



Standbild 8: Segment 609 (vor pApa)

Durch den wechselnden Blick von Wand zur Oma im Verlauf der Äußerung stellt das Kind gegenseitige Aufmerksamkeit her und verbalisiert eine vergangene Handlung einer nicht-anwesenden Person. Dass 'Sport' nicht ganz normgerecht realisiert wird, nämlich mit Mikropause und etwas abweichender Vokalqualität, wird auch durch Omas Frage deutlich *wAs hat der papa geMACHT*, (Seg. 611). Die beiden Wiederholungen des Kindes (Seg. 613, 615) weisen ebenfalls abweichende Vokalqualität auf. Durch das präzisierte Verstehensangebot *SPO:RT hat der papa gemacht?* (Seg. 618) wird gleichzeitig eine zielsprachliche Form angeboten. Die fol-

genden lautlichen Realisierungen des Kindes legen keine Aufnahme oder Ratifikation des Verstehensangebots nahe, aber durch den Blick hält das Kind seine vorherige Orientierung aufrecht. Durch die folgende Frage zeigt auch die Oma weiterhin ihre Orientierung am vom Kind eingeführten Ereignis, ändert jedoch den Zuschnitt: *w:ie wie wie mAcht n der pApa SPORT;= / =ZEIG ma; (623f.)*. Durch die konkretisierende Frage und die Aufforderung wird der Fokus von einer (möglichen) Erzählwelt ins Hier und Jetzt verschoben. Das Kind wird zum Akteur, vergangenes Handeln einer anderen Person soll *in situ* durch körperliche Ressourcen re-inszeniert werden. Diese Verschiebung des Fokus auf das Kind in der aktuellen Interaktionssituation wird durch weitere Fragen und Aufforderungen fortgeführt (Seg. 626ff.) und führt dazu, dass sich das Kind auf den Teppich legt und die Oma spielerisch Bewegungen instruiert.

In allen Beispielen in diesem Kapitel sind kindliche Benennungen vergangener Ereignisse zu beobachten. Diese konstituieren potentielle Erzählanlässe, die zur gemeinsamen Rekonstruktion von kindlichen Erlebnissen führen könnten. Die Erwachsenen zeigen jedoch andere Orientierungen: In (4) und (5) findet eine Verschiebung ins Hier und Jetzt statt; von den Erwachsenen wird fokussiert, was nun gemeinsam getan werden könnte (z.B. (4) *°hh welche Eler wollen wir denn ins kLO werfen;* oder (5) *wollen\_wer nochma (.) äh: TURnen, Üben?*). Dabei werden die vergangenen Ereignisse also durchaus aufgenommen; sie werden allerdings nicht als Ausgangspunkt für gemeinsames Erzählen i. S. einer unterstützten Rekonstruktion kindlicher Erfahrungen behandelt, sondern als Ausgangspunkt für die Herstellung gemeinsamer *in situ* Aktivitäten.

## 6. Diskussion und Zusammenfassung

In Situationen, in denen eine Teilnehmerin oder ein Teilnehmer sprachlich weniger kompetent ist als die andere, können körperliche bzw. visuell wahrnehmbare und minimale sprachliche Ressourcen für die gemeinsame Bedeutungskonstruktion eine besondere Rolle spielen, wenn sie kontextsensitiv verwendet und somit interpretierbar werden (vgl. z.B. Goodwin 2003). Sehr junge Kinder, die noch nicht sprechen können, sind bereits in der Lage, ihr (körperliches) Verhalten gezielt am sequentiellen Verlauf routinierter Handlungen von Erwachsenen auszurichten (Lerner/Zimmerman/Kidwell 2011). Erzählungen gehören nun zu jenen sozialen Aktivitäten, die insofern komplex sind, als sie neben der Verwendung bestimmter sprachlicher Ressourcen einer gezielten Verankerung im multimodalen und sequentiellen Interaktionsgeschehen bedürfen und einer beidseitigen Bereitschaft zur Herstellung der Aktivität über einen längeren Zeitraum. Dazu gehören u.a. die Fähigkeit zum Erkennen und Relevantsetzen von Erzählwürdigkeit und die erwachsenenseitige Bereitschaft zum "Erzählgerüstbau". Im Zusammenhang mit Praktiken des *caffolding* bedarf es weiterer Untersuchungen zu der Frage, welche Rolle die (Re-)Konstruktion von geteiltem Wissen und ähnlichen Erfahrungen für die Herstellung von Fantasieerzählungen und konversationellen Erlebniserzählungen in alltäglicher Erwachsenen-Kleinkind-Interaktion spielt (vgl. Quasthoff/Stude 2018).

Die eigenständige, nicht-elizitierte Benennung von etwas Vergangenen durch ein Kind kann ein Ausgangspunkt für die Herstellung einer gemeinsamen Erzählung von Kind und erwachsener Person sein. Darüber hinaus bedarf es weiterer Ressourcen, z.B. der körperlichen Orientierung auf eine gemeinsame Aktivität

bzw. einer Art multimodaler 'Verankerung' der potentiellen Erzählwelt in der eigentlichen Interaktionssituation sowie der Relevantsetzung der persönlichen Involviertheit (vgl. Beispiele (1) und (2)). Ansonsten kann das Benennen von Vergangem hinsichtlich seiner Relevanz für das gemeinsame Tun im Hier und Jetzt (um)gedeutet werden (vgl. Beispiele (3), (4), (5)). Diese Veränderung des *footings* trägt dann zwar nicht zur Herstellung gemeinsamen Erzählens bei, ermöglicht aber durchaus andere Formen von Teilhabe am Interaktionsgeschehen, wie z.B. das *re-enactment* in Beispiel (5).

In allen Beispielen sind Erzählanlässe, die durch verbale Ressourcen hergestellt werden, mit laufenden Aktivitäten, die vornehmlich durch den Einsatz körperlicher Ressourcen vollzogen werden, verwoben. Diese Beobachtungen untermauern die Feststellung, "dass verkörperlichte Praktiken relevante Kontextualisierungsleistungen bei Interaktionen vollbringen und somit im Rahmen einer multimodalen Erzählanalyse in den Blick zu nehmen sind" (König/Oloff i.d.H.). Kindliche Benennungen von Vergangem führen aber nicht per se zum gemeinsamen kommunikativen Projekt 'Erzählen'; parallel laufende bzw. bereits zuvor begonnene Aktivitäten werden im Interaktionsverlauf weiterverfolgt. Ähnliches beschreiben König/Oloff 2018 für alltägliche Erzählungen in Erwachsenen-Interaktion: In den dort gezeigten Interaktionskontexten beeinflussen Handlungen, die durch körperlich-haptische Ressourcen *in situ* vollzogen werden, die Ausgestaltung von Erzählungen. In der multimodal hergestellten Multiaktivität liegt ein Erklärungsansatz dafür, dass sich aus kindlichen Benennungen vergangener Ereignisse nicht unbedingt gemeinsames Erzählen entwickelt: Wenn in Interaktionskontexten mit Kindern körperliche Multiaktivität der Normalzustand ist, wirken sich diese Aktivitäten (förderlich oder hemmend) auf das Erzählen bzw. die Etablierung des Erzählens als gemeinsame Aktivität aus. Zu unterscheiden sind hier Aktivitäten, die den ganzen Körper beanspruchen, z.B. Vorturnen, von Aktivitäten, die nur Teile des Körpers beanspruchen, z.B. Kartenschreiben. Nur Analysen natürlicher, d.h. nicht-elizitierter, Gespräche können Aufschluss über die Rolle von multimodalen Ressourcen für das Verhältnis von Erzählungen zu anderen sozialen Aktivitäten geben.

Mit der Entwicklung von Erzählfähigkeiten ist ein zunehmendes Verständnis über kommunikative Funktionen des Erzählens, z.B. 'über jemanden klatschen', 'Vergangenes strukturieren und einordnen', 'jemanden unterhalten und zum Lachen bringen' (vgl. Quasthoff/Fried/Katz-Bernstein et al. 2011:26f.) sowie über Erzählwürdigkeit, über das 'Wie' der Herstellung gemeinsamen Erzählens verbunden. Zur bereits beschriebenen Kontextualisierungskompetenz (vgl. z.B. Quasthoff/Stude 2018) gehört also auch das Etablieren gemeinsamen Erzählens unter den Anforderungen parallel laufender Aktivitäten und diskontinuierlicher gegenseitiger Aufmerksamkeit. Durch die Analyse natürlicher Alltagsinteraktion kann eine konversationsanalytisch orientierte multimodale Erzählforschung also existierende Forschungsliteratur zu kindlichen Erzählungen systematisch durch Beschreibungen ergänzen, wann und wie Erzählrelevanz in alltäglichen Situationen mit kleinen Kindern multimodal hergestellt und als solche interpretiert wird, welche Arten von Erzählungen aus Teilnehmerperspektive relevant gemacht werden und wie Erzählen dann als gemeinsame soziale Aktivität multimodal und sequentiell hervorgebracht wird.

## 7. Literaturverzeichnis

- Bamberg, Michael (1987): *The Acquisition of Narratives – Learning to use language*. Berlin u.a.: Mouton de Gruyter.
- Bamberg, Michael / Georgakopoulou, Alexandra (2008): *Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis*. In: *Text&Talk* 28(3), 377-396.
- Becker, Tabea (2005): *Kinder lernen erzählen – Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bergmann, Jörg (1987): *Klatsch – Zur Sozialform der diskreten Indiskretion*. Berlin u.a.: De Gruyter.
- Berman, Ruth A. / Slobin, Dan I. (1994): *Relating Events in Narrative: A cross-linguistic developmental study*. Hillsdale, NJ u.a.: Lawrence Erlbaum.
- Christmann, Gabriela B. / Günthner, Susanne (1996): *Sprache und Affekt – Die Inszenierung von Entrüstungen im Gespräch*. In: *Deutsche Sprache* 24, 1-33.
- Clark, Eve V. (2003): *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deppermann, Arnulf (2009): *Verstehensdefizit als Antwortverpflichtung: Interaktionale Eigenschaften der Modalpartikel 'denn' in Fragen*. In: Günthner, Susanne / Bückler, Jörg (Hrsg.): *Grammatik im Gespräch – Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung*. Berlin u.a.: De Gruyter, 24-56.
- Deppermann, Arnulf / Schmitt, Reinhold (2007): *Koordination. Zur Begründung eines neuen Forschungsgegenstands*. In: Reinhold Schmitt (Hrsg.): *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Narr, 15-54.
- Georgakopoulou, Alexandra (2005): *Same old story? On the interactional dynamics of shared narratives*. In: Becker, Tabea / Quasthoff, Uta (Hrsg.): *Narrative Interaction*. Amsterdam: John Benjamins, 223-241.
- Georgakopoulou, Alexandra (2007): *Small Stories, Interaction and Identities*. Amsterdam u.a.: Benjamins.
- Gibbons, Pauline (2015): *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: teaching English language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goffman, Erving (1978): *Response Cries*. In: *Language* 54(4), 787-815.
- Goffman, Erving (1981): *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Golato, Andrea / Betz, Emma (2008): *German 'ach' and 'achso' in repair uptake: Resources to sustain or remove epistemic asymmetry*. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 27, 7-37.
- Goodwin, Charles (2003): *Conversational Frameworks for the Accomplishment of Meaning in Aphasia*. In: Goodwin, Charles (Hrsg.): *Conversation and Brain Damage*. Oxford: Oxford University Press, 90-116.
- Goodwin, Charles / Goodwin, Marjorie H. (1986): *Gesture and coparticipation in the activity of searching for a word*. In: *Semiotica* 62(1/2), 51-75.
- Haddington, Pentti / Keisanen, Tiina / Mondada, Lorenza / Nevile, Maurice (2014): *Towards multiactivity as a social and interactional phenomenon*. In: Haddington, Pentti / Keisanen, Tiina / Mondada, Lorenza / Nevile, Maurice (Hrsg.): *Multiactivity in social interaction: beyond multitasking*. Amsterdam u.a.: Benjamins, 3-32.

- Hausendorf, Heiko / Quasthoff, Uta (2005): Sprachentwicklung und Interaktion – Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Heller, Vivien (i.d.H.): Jenseits des Hier und Jetzt. Multimodale Praktiken der Versetzung beim Erzählen junger Kinder. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion.
- Heller, Vivien / Morek, Miriam / Quasthoff, Uta (2015): Mehrfaches Erzählen: Warum wird eine Geschichte im selben Gespräch zweimal erzählt? In: Schumann, Elke / Gülich, Elisabeth / Lucius-Hoene, Gabriele et al. (Hrsg.): Wiedererzählen – Formen und Funktionen einer kulturellen Praxis. Bielefeld: transcript, 341-367.
- Kauschke, Christina (2012): Kindlicher Spracherwerb im Deutschen: Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze Berlin u.a.: De Gruyter.
- König, Katharina / Oloff, Florence (2018): Die Multimodalität alltagspraktischen Erzählens. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 48, 277–307.
- König, Katharina / Oloff, Florence (i.d.H.): Ansätze zu einer multimodalen Erzählanalyse – Einführung in das Themenheft. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion.
- Koshik, Irene (2002): Designedly Incomplete Utterances: A Pedagogical Practice for Eliciting Knowledge Displays in Error Correction Sequences. In: Research on Language and Social Interaction 35(3), 277-309.
- Kotthoff, Helga (2018): Nicht ausgebaute Erzählungen – Befunde aus Kontexten des Spracherwerbs und der institutionellen Kommunikation. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 48, 225-248.
- Labov, William (1972): Sociolinguistic patterns. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lerner, Gene H. (2004): Collaborative turn sequences. In: Lerner, Gene H. (Hrsg.): Conversation Analysis: Studies from the first generation. Amsterdam u.a.: Benjamins, 225-256.
- Lerner, Gene / Zimmerman, Don H. / Kidwell, Mardi (2011): Formal Structures of Practical Tasks: A Resource for Action in the Social Life of Very Young Children. In: Goodwin, Charles / Lebaron, Curtis / Streeck, Jürgen (Hrsg.): Embodied Interaction: Language and Body in the Material World. Cambridge: Cambridge University Press, 44-58.
- Linell, Per (2012): Zum Begriff des kommunikativen Projekts. In: Ruth, Ayaß / Meyer, Christian (Hrsg.): Sozialität in Slow Motion. Theoretische und empirische Perspektiven. Wiesbaden: Springer, 71-79.
- Mondada, Lorenza (2006): Video Recording as the Reflexive Preservation and Configuration of Phenomenal Features for Analysis. In: Knoblauch, Hubert / Schnettler, Bernt / Raab, Jürgen et al. (Hrsg.): Video-Analysis: Methodology and Methods: Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology. Frankfurt/Main: Peter Lang, 51-67.
- Mondada, Lorenza (2014): The temporal orders of multiactivity: Operating and demonstrating in the surgical theatre. In: Haddington, Pentti / Keisanen, Tiina / Mondada, Lorenza et al. (Hrsg.): Multiactivity in social interaction: beyond multitasking. Amsterdam u.a.: Benjamins, 33-75.

- Morek, Miriam (i.d.H.): Multimodalität als Ressource der Platzierung von Erzählungen in Peer-Interaktionen von Kindern. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*.
- Nishizaka, Aug (2014): Sustained orientation to one activity in multiactivity during prenatal ultrasound examinations. In: Haddington, Pentti / Keisanen, Tiina / Mondada, Lorenza et al. (Hrsg.): *Multiactivity in social interaction: beyond multitasking*. Amsterdam u.a.: Benjamins, 79-107.
- Ohlhus, Sören (2016): Narrative Verfahren und mediale Bedingungen. Überlegungen zur Analyse mündlicher und schriftlicher Erzählungen. In: Behrens, Ulrike / Gätje, Olaf (Hrsg.): *Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht. Wie Themen entfaltet werden*. Frankfurt: Peter Lang. *Positionen der Deutschdidaktik* 3, 39-65.
- Peterson, Carole / McCabe, Allyssa (1983): *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at a Child's Narrative*. Boston, MA: Springer.
- Polanyi, Livia (1979): So what's the point? In: *Semiotica* 25(3/4), 207-241.
- Quasthoff, Uta (2001): Erzählen als interaktive Gesprächsstruktur. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang et al. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin u.a.: De Gruyter. 2. Halbband, 1293-1309.
- Quasthoff, Uta / Fried, Lilian / Katz-Bernstein, Nitza et al. (2011): (Vor)Schulkinder erzählen im Gespräch – Kompetenzunterschiede systematisch erkennen und fördern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Quasthoff, Uta / Stude, Juliane (2018): Narrative Interaktion: Entwicklungsaufgabe und Ressource des Erzählerwerbs. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 48, 249-275.
- Sacks, Harvey (1971): Das Erzählen von Geschichten innerhalb von Unterhaltungen. (Übersetzt von Ursula Christiansen) In: Kjolseth, Rolf / Sack, Fritz (Hrsg.): *Zur Soziologie der Sprache: ausgewählte Beiträge vom 7. Weltkongreß der Soziologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 307-314.
- Selting, Margret (1995): Prosodie im Gespräch – Aspekte einer interaktionalen Phonologie der Konversation. Tübingen: Niemeyer.
- Selting, Margret / Auer, Peter / Barth-Weingarten, Dagmar et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353-402.
- Stivers, Tanya (2008): Stance, alignment, and affiliation during story telling: when nodding is a token of affiliation. In: *Research on Language and Social Interaction* 41(1), 31-57.
- Stivers, Tanya / Rossano, Federico (2010): Mobilizing Response. In: *Research on Language and Social Interaction* 43(1), 3-31.
- Stukenbrock, Anja (2009): Herausforderungen der multimodalen Transkription: Methodische und theoretische Überlegungen aus der wissenschaftlichen Praxis. In: Birkner, Karin / Stukenbrock, Anja (Hrsg.): *Die Arbeit mit Transkripten in Fortbildung, Lehre und Forschung*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, 144-169.
- Tarplee, Clare (2010): Next turn and intersubjectivity in children's language acquisition. In: Gardner, Hilary / Forrester, Michael A. (Hrsg.): *Analysing Interactions in Childhood: Insights from Conversation Analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell, 3-22.

- Tomasello, Michael (2003): Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Umiker-Sebeok, Jean (1979): Preschool children's intraconversational narratives. In: Journal of Child Language 6, 91-109.
- Wood, David / Bruner, Jerome S. / Ross, Gail (1976): The Role of Tutor in Problem Solving. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry 17(2), 89-100.

Jun.-Prof. Dr. Maxi Kupetz  
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg  
Germanistisches Institut  
Luisenstraße 2  
06108 Halle (Saale)

[maxi.kupetz@germanistik.uni-halle.de](mailto:maxi.kupetz@germanistik.uni-halle.de)

Veröffentlicht am 2.12.2018

© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.

## Multimodalität als Ressource der Platzierung von Erzählungen in Peer-Interaktionen von Kindern<sup>1</sup>

Miriam Morek<sup>2</sup>

### *Abstract*

Der Beitrag geht aus Perspektive der multimodalen, konversationsanalytischen Erzählforschung der Frage nach, mittels welcher Ressourcen selbstinitiierte Erzählungen in Face-to-Face-Interaktionen mit mehreren Beteiligten lanciert werden. Eine dafür heuristisch besonders interessante Datengrundlage bieten Peer-Interaktionen Präadoleszenter; sie stellen einen aufmerksamkeitsstechnisch und rederechtlich hochgradig kompetitiven, zugleich aber erzählaffinen Kontext dar. Exemplarisch werden die Vorbereitungs- und Anfangssequenzen zweier 'nächster Erzählungen' im Rahmen einer Erzählserie untersucht. Im Kontrast zweier Fälle wird gezeigt, dass körperlich-visuelle und vokale Ressourcen für die Herstellung wechselseitiger Orientierung vor der Turn-Übernahme und für die Darstellung inhaltlicher Relevanz und Attraktivität des zu Erzählenden besonders relevant sind. Sie erweisen sich – im Unterschied zu den bislang konversationsanalytisch v.a. beschriebenen, verbalsprachlichen Story-Prefaces – als besonders geeignet für das subtile 'Erschleichen' der Erzählerrolle und den Gewinn peerseitiger Aufmerksamkeit. Zudem zeigt sich, dass multimodale Ressourcen auch bei erzählstrukturellen und situationsbezogenen Gewichtungsaktivitäten zentrale Kontextualisierungshinweise liefern. Insgesamt kann die interpersonelle und intrapersonelle Koordination multimodaler Ressourcen daher als wichtige Facette des Kontextualisierens diskursiver Einheiten in Gesprächen gelten.

*Keywords:* Multimodalität, Erzählen, Rederecht, Peer-Interaktion, Kontextualisierung.

### *English Abstract*

From the perspective of multimodal, CA-oriented research on mundane story-telling, the paper explores the resources by which self-initiated narratives are launched in face-to-face interactions with several participants. Peer interactions of male pre-adolescent represent a particularly informative data basis in this respect, since they are highly competitive in terms of speakership while at the same time, narrating is a common practice among preadolescents. The analysis focuses on the preparation and introductory sequence of two 'next stories' within a series-of-stories. Comparing the multimodal resources two narrators draw upon, it is shown that physical-visual and vocal resources are particularly relevant for the establishment of mutual orientation before taking a turn and for indicating topical relevance and attractiveness of the story yet to come. In contrast to verbal story-prefaces as they have been described in former CA research, visual and vocal cues prove particularly suited for subtly 'smuggling-up' the narrator's role. Furthermore, they provide key contextualization cues during the actual elaboration of a story, e.g. to delimit main and side

---

<sup>1</sup> Dieser Beitrag gehört zum Themenheft "Erzählen multimodal", herausgegeben von Katharina König und Florence Oloff, mit weiteren Beiträgen von Vivien Heller, Maxi Kupetz und den Herausgeberinnen.

<sup>2</sup> Ich danke den Herausgeberinnen des Themenhefts sowie den anonymen Gutacher/innen für ihre hilfreichen Hinweise und Kommentare zu diesem Beitrag.

activities and to background information. Overall, interpersonal and intrapersonal coordination of multimodal resources can therefore be considered an important facet of contextualizing discursive units in conversations.

*Keywords:* multimodality, story telling, turn-taking, reciprocity, peer interaction.

1. Einleitung: Gesprächsorganisatorische Herausforderungen beim Erzählen in Peer-Interaktionen Heranwachsender
2. Multimodalität als Ressource der Etablierung von Beteiligungsrollen und Rezeptionsbereitschaft
3. Daten
4. Multimodale Herstellung von gemeinsamer Aufmerksamkeit und Erzählwürdigkeit: Zwei Fallanalysen
  - 4.1. Turn-Übernahme-Versuche der prospektiven Erzähler
    - 4.1.1. "Windelwurf" (RA): Herstellung von Rezeptionsbereitschaft und inhaltlicher Relevanz
    - 4.1.2. "Angefurzt" (FR): Mangelnde Herstellung von Rezeptionsbereitschaft und inhaltlicher Relevanz
  - 4.2. Kognitive Suchprozesse und Multiaktivitätsmanagement zu Beginn des Elaborierens
    - 4.2.1. "Windelwurf" (RA)
    - 4.2.2. "Angefurzt" (FR)
  - 4.3. Zusammenfassung des analytischen Vergleichs
5. Fazit
6. Literaturverzeichnis
7. Anhang

## **1. Einleitung: Gesprächsorganisatorische Herausforderungen beim Erzählen in Peer-Interaktionen Heranwachsender**

Verdienst der konversationsanalytischen Erzählforschung ist es, Fragen der Einbettung von Erzählungen in laufende Gesprächskontexte systematisch in den Blick gerückt zu haben. In dieser Perspektive konstituiert sich alltägliches Erzählen als das sprachliche Rekonstruieren vergangener oder auch fiktiver Handlungen und Ereignisse (vgl. Gülich und Hausendorf 2000) i.d.R. über "big packages" (Sacks 1995, Vol II:354; König/Oloff i.d.H.): Ein "primärer Sprecher" (Wald 1978) übernimmt das Rederecht für einen *multi-unit turn*, ein Äußerungspaket (Quasthoff et al. 2017), für dessen Dauer der normale *turn-by-turn-talk* ausgesetzt ist. Bis zum Abschluss der Erzählung werden die Interaktionsrollen 'Erzähler/in' und 'Zuhörer/in/nen' eingenommen (vgl. Quasthoff 2001; Mandelbaum 2013). Auf die mit diesen rederechtbezogenen Sonderkonditionen verbundenen gesprächsorganisatorischen Herausforderungen hat Sacks (1971) schon früh aufmerksam gemacht. Um ihren Mitinteraktanten voregreifend deutlich machen, dass nun ein längerer Redebeitrag vom Typ 'Erzählung' folgen wird, setzen prospektive Erzähler/innen beispielsweise Story-Prefaces ein (z.B. *Gestern beim Schorsch war es einfach nur krass*). Mit ihnen kann der zu erzählende Inhalt angedeutet, Erzählwürdigkeit projiziert und die Rezipientenschaft auf die fortgesetzte Überlassung des Rederechts orientiert werden (vgl. Sacks 1971).

In Anschluss an die frühen konversationsanalytischen Arbeiten zum Erzählen (Sacks 1971; Jefferson 1978) haben Hausendorf und Quasthoff (1996/2005:127) auf Basis eines großen Korpus konversationeller Erzählungen eine Reihe sequenziell zu bewältigender, interaktionsstruktureller Aufgaben spezifiziert, die beim Lan-

cieren von Erzählungen in Gesprächen für prospektive Erzähler\_innen und Zuhörer\_innen relevant werden (vgl. auch König/Oloff i.d. Heft). In Form eines "Schlüssel"-Modells lässt sich veranschaulichen, welche sog. "Jobs" sich prototypisch beim Übergang vom laufenden turn-by-turn-talk in eine narrative Diskurseinheit (und wieder zurück) stellen:

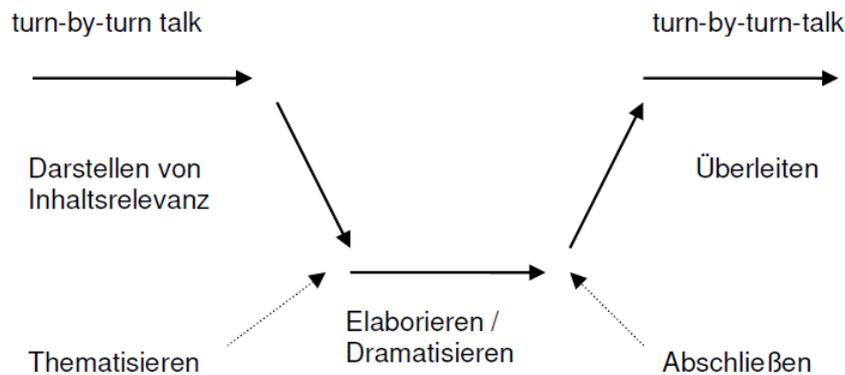


Abbildung 1: Jobs beim Erzählen (Hausendorf/Quasthoff 1996:128)

Bevor ein Erzähler die eigentliche Geschichte ausführen, d.h. den sequenziellen Hergang bedeutsamer Ereignisse *elaborieren* (und/oder *dramatisieren*) kann, muss das zu Erzählende thematisch vorbereitet werden bzw. an den laufenden thematischen Kontext angedockt werden (*Darstellen von Inhaltsrelevanz*). Auf dieser Basis wird das *Thematisieren* möglich, worunter die Aufgabe verstanden wird, "den Übergang vom turn-by-turn-talk in die narrative Diskurseinheit hochgradig [...] erwartbar zu machen". Es geht hier also um das Projizieren eines narrativen *multi-unit-turns* (vgl. auch Rossano 2012:68). Als zwei wesentliche Mittel des Thematisierens nennen Hausendorf und Quasthoff (1996/2005:136) das "Etablieren von Ereignisqualität" (Benennen eines singulären Geschehens aus der Vergangenheit) und das "Etablieren von Erlebnisqualität" (Präsentieren eines singulären Ereignisses in seiner Ungewöhnlichkeit) (vgl. zur übergreifenden Kategorie *reportability* bei Labov/Waletzky 1967 bzw. *tellability* Sacks, 1995:II, 233 sowie Ochs/Capps [2001]). Wird eine derartige Projektion rezipientenseitig ratifiziert, kann die Thematisierung als interaktiv abgeschlossen gelten; es kann der 'Kernjob' des Erzählens, die narrative Elaboration des betreffenden Ereignisses, aufgenommen werden.

Während in dyadischen Interaktionen nur zwei Gesprächspartner die komplementären Rollen 'Erzähler' und 'Zuhörer' aushandeln müssen, ist das Lancieren von Erzählungen in Mehrpersonenkonstellationen mit erhöhten gesprächsorganisatorischen Anforderungen verbunden (vgl. Strahan/Stirling 2016), weil stets mehrere Beteiligte als prospektive Erzähler\_innen und (primäre) Rezipient\_innen in Frage kommen. Noch diffiziler wird es in Kontexten, die sich durch eine erhöhte Kompatibilität des *floors* und rege wechselnde Aufmerksamkeitsfoki auszeichnen. Ingroupkommunikation in Peergroups von Kindern und Jugendlichen kann hierfür geradezu als Paradebeispiel gelten. Empirisch zeigt sich beispielsweise bei Schmidt (2004) für eine Gruppe männlicher Jugendlicher, dass Einzelnen kaum jemals längeres "monologisches Rederecht" (ebd.:249) eingeräumt wird, insofern es dem auf Schnelligkeit und Wettbewerb angelegten Austausch widerspricht. Entsprechend

müssen Erzählungen in der Clique in der Regel selbstinitiiert (Morek/Quasthoff 2018), zum Teil gegen Interventionen anderer durchgehalten werden und so gestaltet sein, dass sie soziale Attraktivität für die spezifische Gruppe aufweisen (ebd.). Bausch (1994:402ff.) berichtet sogar, dass explizite Erzählankündigungen unter Jugendlichen abgewiesen werden. Unter gesprächsorganisatorischen Gesichtspunkten erscheint die Ingroupkommunikation unter Kindern und Jugendlichen also "erzählhemmend" (Quasthoff 1987).

Andererseits dokumentieren mehrere ethnographische und gesprächsanalytische Studien übereinstimmend, dass narrative Praktiken wichtiger Bestandteil des kommunikativen Repertoires (prä)adoleszenter Peergroups sind (vgl. Bamberg 2004; Branner 2003; Schmidt 2004; Spreckels 2006; Georgakopoulou 2007; Morek und Quasthoff 2018). Durch das Erzählen – oder Erfinden – von Geschichten können gemeinsame Erfahrungen (wieder)belebt, Selbst- und Fremdpositionierungen vorgenommen und gruppenspezifische Orientierungen und Normen ausgehandelt werden. Zugleich ist Erzählen auch deshalb besonders geeignetes Vehikel des "doing peer-group" (Schmidt 2004), weil es eine Plattform eröffnet für szenische Performativität und rhetorischen Wettbewerb innerhalb einer Gruppe. So finden sich häufig ganze "Erzählserien" (Ryave 1978), in denen Vorgängererzählungen nach Möglichkeit inhaltlich und gestalterisch übertrumpft werden (vgl. Morek 2016; Theobald/Reynolds 2015).

Für das Erzählen in Peergroups von (Prä)Adoleszenten ergibt sich also ein Widerspruch zwischen 'Erzählwidrigkeit' auf der einen, und 'Erzählaffinität' auf der anderen Seite, der heuristisch sehr interessant ist. Er eröffnet die Frage: Welche interaktiven Verfahren nutzen (prospektive) Erzähler\_innen, wenn sie die sozial attraktive, aber gesprächsorganisatorisch heikle Aktivität des Erzählens in einem kompetitiven Mehrpersonenkontext zu lancieren trachten? Grundannahme des vorliegenden Beitrags ist, dass hierbei körperlich-visuellen und vokalen Ressourcen ein besonders wichtiger Stellenwert zukommt. Erstens können diese aufgrund ihrer Indexikalität als subtile und implizite Kontextualisierungshinweise (Gumperz 1982) fungieren und so das 'Einschmuggeln' (Quasthoff 1999) von Erzählungen ermöglichen. Zweitens kann mit körperlich-gestischen Mitteln nicht nur der verbale, sondern auch der "visual floor" (Mondada 2007:200) beansprucht werden kann, so dass sie sich für das frühe, noch nicht verbale Beanspruchen des Rederechts (vgl. Schmitt 2005) eignen; und drittens kommen sie der Präferenz körperlicher Performativität entgegen, wie sie kennzeichnend für die Ingroupkommunikation vieler Cliques ist (Schmidt 2004; Morek 2016).

Vor diesem Hintergrund richtet der vorliegende Beitrag den Fokus auf das Zusammenspiel multimodaler Ausdrucksressourcen bei Einleitungssequenzen konversationeller Erzählungen, die in einer vierköpfigen Gruppe präadoleszenter Jungen während eines Pizza-Essens jeweils innerhalb einer Erzählserie selbstinitiiert werden. Exemplarisch wird anhand zweier kontrastiv gewählter *Erzählanfänge* danach gefragt, ob und mit welchen Mitteln der Erzähler jeweils die Aufmerksamkeit und Rezeptionsbereitschaft der Mitinteraktanten sichert und ob und mit welchen Mitteln Erzählwürdigkeit für die Peers projiziert und hergestellt wird.

Im Folgenden wird zunächst skizziert, was bisher zu multimodalen Ressourcen des Lancierens von Erzählungen vor allem aus konversationsanalytischer Sicht bekannt ist und inwiefern die Herstellung wechselseitiger Aufmerksamkeit eine

Grundvoraussetzung für die Beanspruchung der Sprecher- und Erzählerrolle darstellt (Abschnitt 2). Nach Erläuterung und Präsentation der zugrundegelegten Daten (Abschnitt 3) folgt die multimodale, kontrastiv angelegte Analyse der Lancierung jeweils zweier aufeinanderfolgender Erzählungen ein- und derselben Erzählerserie (Abschnitt 4). Untersucht wird, wie jeweils im Nachgang einer Vorgängererzählung die turn-Übernahme und das Anschließen einer Erzählung vorbereitet werden (4.1) und wie mit internen und externen Störungen zu Beginn der Elaborierung umgegangen wird (4.2). Der Beitrag schließt mit einer Bündelung (4.3) und Diskussion der Befunde (Abschnitt 5) in Hinblick auf das Zusammenspiel multimodaler Ressourcen bei der gesprächsorganisatorischen Einbettung von Erzählungen.

## 2. Multimodalität als Ressource der Etablierung von Beteiligungsrollen und Rezeptionsbereitschaft

Da beim Erzählen eine Origo-Versetzung vorgenommen und ein Vorstellungsraum jenseits des 'Wir-Jetzt-Hier' etabliert werden muss (Rehbein 1984), was ohne Sprache nicht möglich ist, kann der verbale Kanal als "spezialisierte Modalität" (Mondada/Schmitt 2010:25) des Erzählens gelten. Gleichwohl zeigen mehrere Studien auf, dass Erzählen als koordiniertes Zusammenspiel multimodaler Ausdrucksressourcen zu begreifen und zu analysieren ist (vgl. auch König/Oloff i.d.H.).

Bezogen auf das Erzählen bei Kindern ist der Einsatz auch körperlicher Ressourcen bislang primär aus Perspektive der Sprach- und Erzählerwerbsforschung in den Blick geraten (z.B. Levy/McNeill 2015; vgl. auch Heller i.d.H.). Die dabei i.d.R. (quasi)experimentell und in dyadischen Erwachsenen-Kind-Settings elizitierten Erzählungen (z.B. Nacherzählung eines Cartoons für Versuchsleiter) werden dabei mehrheitlich mit produktorientierten, codierenden Verfahren untersucht, wobei der Fokus meist auf dem Gebrauch von Gesten liegt (z.B. Reig Alamillo et al. 2013; Colletta et al. 2015). Insgesamt wird mit zunehmendem Alter eine Frequenzsteigerung gestischer und mimischer Displays (vgl. Colletta 2009) und eine Erweiterung des Repertoires v.a. um Gesten mit genuin "narrationsunterstützender" Funktion beobachtet (z.B. Reig Alamillo et al. 2013).<sup>3</sup> Dagegen liegen mit Kern (2011) und Ohlhus (2016) erste konversationsanalytische Arbeiten vor, die das Zusammenspiel von Blick, Gestik und Prosodie systematisch in die Untersuchung kindlichen Erzählens einbeziehen und dessen Abgestimmtheit auf die globalsemantische Struktur der Erzählungen und die Zuhörer(aktivitäten) zeigen. Auch sie arbeiten allerdings mit evozierten Erzählungen in Erwachsenen-Kind-Dyaden.

Zur Multimodalität nicht-arrangierten, konversationellen Erzählens unter Erwachsenen liegt dagegen bereits eine Reihe an Arbeiten vor (vgl. zuletzt Zima 2017). Dass multimodale Ressourcen genuiner Bestandteil der Konstitution von Erzählaktivitäten in Gesprächen sind, hat vor allem Goodwin (1984) in seinem instruktiven Beitrag "Notes on story structure and the organization of participation" aufgezeigt. Er arbeitet heraus, wie Interaktionsteilnehmer vor allem über Blick und

<sup>3</sup> Zu 'narrationsunterstützenden' Gesten zählen Reig Alamillo et al. (2013) zum einen ikonische und metaphorische Gesten, insofern diese referenzielle Veranschaulichungen beim Erzählen leisten; daneben nennen sie sog "framing gestures", mit denen kognitive und emotionale Erzählerbewertungen ausgedrückt werden (ebd.:523), und "discursive gestures", mit denen dem Zuhörer Hinweise auf die diskursive Strukturierung gegeben werden (z.B. Schlaggeste als Episodenmarkierung).

Körperpositur Erzähler- und Rezipientenrollen hervorbringen (vgl. ganz ähnlich Kidwell 2013). Anhand eines Tischgesprächs unter Erwachsenen rekonstruiert Goodwin, dass die Übernahme der Erzählerrolle sowohl ein- als auch ausleitend durch eine "distinctive body posture" markiert wird, mit der erzählerseitig "full orientation toward her addressed recipient, complete engagement in the telling of her story, and lack of involvement in any activities other than conversation" ausgedrückt wird (ebd.:228). Auch zeigt Goodwin, dass sich das Blickverhalten von Erzähler und Zuhörer an der Regel "When a speaker gazes at a recipient that recipient should be gazing at him" orientiert (ebd.:229, vgl. Goodwin 1981), zugleich aber auch in Wechselwirkung steht mit den einzelnen Phasen der Erzählaktivität: Während z.B. die Etablierung wechselseitigen Blickkontakts beim Preface zentral ist, scheint nach erfolgter Ratifikation einer Erzählung Wegblicken 'erlaubt' (ebd.:232).

Neben Arbeiten, die das Zusammenwirken multimodaler Ressourcen an narrativen Höhepunkten (Selting 2013) und innerhalb von "re-enactments" (Sidnell 2006) betrachten, fokussieren gleich mehrere Studien speziell das Blickverhalten beim Erzählen. In engem Anschluss an Goodwin (1984) arbeitet Kidwell (2013) auf Basis einer triadischen Erzählinteraktion Blickzuwendungen als ein erzählerseitiges Verfahren heraus, um ausgewählte Rezipienten zu primären Adressaten einer Erzählung zu machen. Rossano (2012) dagegen konzentriert sich auf Erzählrezipient\_innen und zeigt, dass diese ihren Blick durchgehend auf den Erzähler richten, sobald sie einen Turn aufgrund v.a. semantisch-lexikalischer Merkmale als "extended telling" erkannt haben. Ein Ausbleiben einer solchen Blickzuwendung ist laut Rossano auf uneindeutige Turn-Projizierungen zurückzuführen, die dem prospektiven Zuhörer keinen sicheren Rückschluss auf das Folgen einer Erzählung ermöglichen (ebd.:91). Zima (2017) untersucht das gemeinsame (Nach)Erzählen eines zuvor betrachteten Filmes durch zwei Ko-Erzähler an eine dritte Partei. Dabei legt sie u.a. offen, dass über wechselseitigen Blickkontakt selbstinitiierte Turnabnahmen dem Ko-Erzähler gegenüber legitimiert werden. Zugleich weist sie auf den wichtigen Umstand hin, dass eine Betrachtung des Blickverhaltens allein insofern nicht ausreichend ist, als stets "mit multimodalen Gesamtpaketen kommuniziert" werde (ebd.:269).

Eine multimodale Betrachtung *erzählerseitig* genutzter Ausdrucksressourcen in ihrem Zusammenspiel gerade bei *Erzählanfängen* und in kompetitiven Mehrpersonenkonstellationen steht indes noch aus.

Insofern allerdings, als jede (selbstinitiierte) Erzählung im Gespräch mit einer Turn-Übernahme durch den prospektiven Erzähler beginnen muss, bilden Arbeiten zur Multimodalität der Eröffnung von Interaktionen (Schmitt/Mondada 2010; Ruoss 2015) und der Rederechtbeanspruchung (Schmitt 2005) einen wichtigen Bezugspunkt des vorliegenden Beitrags. Sie rücken die Phase von "Prä-Beginnen" (Mondada/Schmitt 2010:15) bzw. "pre-turn-beginnings" (Schegloff 1996:93f.) in den Blick und untersuchen, welche körperlich-visuellen Mittel zur interaktiven Anbahnung und Vorbereitung eingesetzt werden, "bevor das erste Wort gesprochen wird" (Mondada/Schmitt 2010:21). Die *conditio sine qua non* einer jedweden Interaktionseröffnung und Turn-Übernahme stellt dabei das Herstellen einer gemeinsamen, wechselseitigen Orientierung her ("achieve joint orientation", Deppermann 2013:91; vgl. Hausendorf 2001; Mondada/Schmitt 2010:15). Zu verstehen ist darunter mit Deppermann (2013:91) "[t]he accomplishment of the socio-spatial

prerequisites necessary for producing a turn which is to become part of the participants' common ground". Eine solche interaktive Etablierung "reziproker Verfügbarkeit" (ebd.:98) im Sinne wechselseitiger "Wahrnehmungswahrnehmung" (Hausendorf 2001; Ruoss 2015) verläuft sehr wesentlich über Blickorganisation und Körperorientierung (vgl. Mondada/Schmitt 2010:29ff.), aber auch mittels sprachlicher "attention-getters" wie (*hey*) (Deppermann 2013:99). In diesem Zusammenhang sind auch die Arbeiten Kidwells (2006) zu verschiedenen "gaze recruiting practices" relevant, die Interaktanten einsetzen, um interaktionale Verfügbarkeit und Aufmerksamkeit von "unwilling or unavailable participants" (wieder)herzustellen. Dabei unterscheidet Kidwell nach 'Intrusivitätsgrad' zwischen eingebetteten (*embedded*) und exponierten (*exposed*) Praktiken: Zu ersteren zählt sie z.B. Disfluenz- und Verzögerungsmarkierungen wie Abbrüche, gedehntes Sprechen und/oder Pausen (vgl. Goodwin 1981; Weiß/Auer 2016), redegleitende Gesten oder Berührungen des Gegenübers (Kidwell 2006:759). Zweitere hingegen machen das Erlangen des Rezipientenblicks kurzzeitig zur Hauptaktivität (z.B. namentliches Adressieren, Aufforderungen wie *Look at me!*).

Insgesamt, so lässt sich der bisherige Stand der multimodalen, konversationsanalytischen Forschung zusammenfassen, spielen körperlich-visuelle Ressourcen bei Interaktions- und Turn-Anfängen eine zentrale Rolle (vgl. im Überblick Deppermann 2013). Prä-Turn-Anfänge werden z.B. durch Körperspannung und Körperbewegungen (Bohle 2007), Atmen (Schegloff 1996), Gesten (Streeck und Hartge 1992; Schmitt 2005; Mondada 2007) angezeigt. Die besondere Leistungsfähigkeit gerade körperlich-visueller Ressourcen im Zusammenhang mit Selbstwahl beim Turn-Taking besteht dabei darin, dass sie einen schleichenden Übergang vom Status des "non-current speaker" zum "incipient speaker" über die 'Zwischenstation' "possible next speaker" ermöglichen (Mondada 2007:219, Hervorhebung M.M.). So etwa zeigt Mondada (2007), wie Zeigegesten die Übernahme des Rederechts schon vor Beginn des Sprechens anbahnen können.

Für das Erzählen – gerade auch innerhalb von Mehrpersonenkonstellationen – bedeutet dies also, dass das Herstellen reziproker Aufmerksamkeit die Voraussetzung darstellt, um die erzählspezifischen Interaktionsaufgaben "Darstellen von Inhaltsrelevanz" und "Thematisieren" bearbeiten zu können (vgl. Abschnitt 1). Inwiefern diese, bei Hausendorf/Quasthoff (1996) fast ausschließlich verbalsprachlich betrachteten Jobs, multimodal bewerkstelligt werden, ist bislang nicht untersucht. Bisherige Arbeiten zur Multimodalität des Erzählens konzentrieren sich entweder auf spätere Erzählphasen (z.B. Höhepunkte, Selting 2013; re-enactments, Sidnell 2006) oder sie greifen, wenn sie Einleitungssequenzen von Erzählungen in den Blick nehmen, einzelne Ausdrucksressourcen wie Blickorganisation (Rossano 2012; Zima 2017) und/oder Körperpositur (Goodwin 1984) heraus. Anzunehmen ist aber, dass Interaktanten auch beim Vorbereiten von Erzählungen auf komplexe Kombinationen körperlicher, vokaler und verbaler Mittel zurückgreifen. Somit stellt sich unweigerlich auch die Frage nach den damit verbundene Koordinationsanforderungen (vgl. Deppermann/Schmidt 2007) an die Beteiligten: Prospektive Erzähler/innen müssen die unterschiedlichen Ausdrucksmodalitäten des eigenen Verhaltens 'organisiert bekommen' bzw. aufeinander abstimmen (Verbalität, Mimik, Blickorganisation, Gestik, Körperpositur) ('intrapersonale Koordination', Deppermann/Schmidt 2007:32) und sie müssen eigene Handlungen und Verhaltenswei-

sen zeitlich und räumlich mit denen der anderen Beteiligten abstimmen ('interpersonelle Koordination', ebd.:34). Dies gilt, wie bereits erwähnt, insbesondere in einem Mehrpersonen- und Multiaktivitätskontext, in dem Aufmerksamkeit hochgradig kompetitiv und dynamisch verhandelt wird.

Wie diese intra- und interpersonellen Koordinationsaufgaben vor und am Beginn konversationeller Erzählungen von präadoleszenten Erzählern bewerkstelligt werden, ist Gegenstand der folgenden Analysen. Anhand zweier kontrastiv ausgewählter Gesprächsausschnitte untersuche ich in multimodal-konversationsanalytischem Zugriff, wie Erzähler

- die Übernahme eines narrativen *multi-unit turns* vorbereiten (Prä-Turn-Beginn) und
- im Zuge der Turn-Übernahme eine thematisch lokal und zu den Gruppenpräferenzen passende Erzählung projizieren ("Darstellen von Inhaltsrelevanz" und "Thematisierung").

In einem weiteren Schritt wird verfolgt, wie die Beteiligten mit (potenziellen) Störungen zu Beginn ihrer narrativen Elaborierung umgehen (nämlich: Vertextungshäsitationen, Multiaktivitätsmanagement, erzählwidrige Interventionen der Mitinteraktanten). Die Ausdehnung der Betrachtung auf den Beginn des "Elaborierens" erscheint gerade deswegen geboten, weil das *Aufrechterhalten* rezipientenseitiger Aufmerksamkeit eine besondere Herausforderung beim Erzählen unter Peers darstellt.

### 3. Daten

Die Daten für die vorliegende Untersuchung stammen aus dem Forschungsprojekt "Diskursive Praktiken von Kindern in außerschulischen und schulischen Kontexten (DisKo)".<sup>4</sup> Videographiert wurden dort u.a. Peer-Interaktionen 12 verschiedener Cliques während eines Pizza-Essens in einem Jugendzentrum, zu dem die Kinder eingeladen wurden (vgl. dazu genauer: Quasthoff/Morek 2015).

Insgesamt ließ sich für alle aufgezeichneten Gruppen, Jungen- wie Mädchencliques, beobachten, dass Erzählungen stets selbstinitiiert und im Wettbewerb um Aufmerksamkeit – auch gegen Konkurrenzaktivitäten und Interventionen – durchgesetzt werden müssen und einiges 'Kontextualisierungsgeschick' der prospektiven Erzähler\_innen erfordern (vgl. Morek/Quasthoff 2018). Insofern ist der für diesen Beitrag ausgewählte Gesprächsausschnitt typisch für das Korpus. Er stammt aus einer Clique, die aus vier Jungen im Alter von 11 bis 12 Jahren besteht (RA: Raffael, ER: Erik, FR: Frederik, PE: Peter);<sup>5</sup> sie besuchen gemeinsam die fünfte Klasse einer Gesamtschule.

Während des Pizza-Essens sitzen die Jungen ohne Anwesenheit anderer Personen in einem Gruppenraum an einer Tischgruppe. Auf dem Tisch stehen die Pizzakartons eines Lieferservice, dazu über den Tisch verteilt Trinkbecher und Getränkeflaschen. Aufgezeichnet wurde die Situation mit zwei einander schräg gegen-

<sup>4</sup> Das Projekt unter der Leitung von Uta Quasthoff wurde von der DFG finanziert (Förderkennzeichen Qu 34/13-1).

<sup>5</sup> Alle Namen sind Pseudonyme.

überstehenden statischen Kameras. Die Stühle wurden im Vorhinein möglichst 'kamerafreundlich' angeordnet; wer wo Platz nimmt, konnte jedoch selbst gewählt werden. Abbildung 2 zeigt das Setting in schematisierter Form.

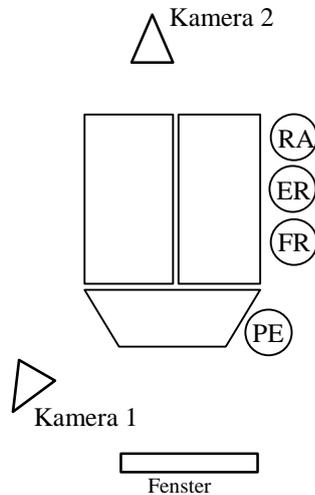


Abb. 2: Aufnahmesetting der Clique C10m beim Pizza-Essen

Die Erforschung von Multimodalität bildete nicht den Schwerpunkt des o.g. Projekts, sondern vordringlich ging es um die Frage, wie Präadoleszente größere diskursive Einheiten, wie z.B. Erzählungen, in unterschiedlichen Kontexten selbstinitiativ und in Reaktion auf Zugzwänge anderer Interaktanten anbringen. Im Fokus des Interesses standen somit Praktiken und Kompetenzen des "Kontextualisierens" von Diskursaktivitäten (Quasthoff 2009). Angesichts des Wettbewerbs um Rede-recht und Aufmerksamkeit rückt jedoch nicht nur die jeweilige Phase *vor* versuchter Erzählinitiation in den Blick, sondern vor allem auch deren Bewerkstellung durch multimodale Ausdrucksressourcen. Wenn im Folgenden zwei Erzählanfänge kontrastierend untersucht werden, liegt das Augenmerk der multimodal-konversationsanalytischen Beschreibung somit zuallererst auf den Erzählern als "fokalen Interaktionsbeteiligten" (Deppermann/Schmidt 2007:36). Auf Seiten der Erzählrezipienten konzentriert sich die Analyse schwerpunktmäßig auf Blickerwiderungen, da diesen im Zusammenhang mit der Herstellung wechselseitiger Verfügbarkeit und gemeinsamer Orientierung ein besonderer Stellenwert zukommt.

Für die Transkription der Daten wird eine Kombination aus Verbaltranskript (einschließlich prosodischer und vokaler Phänomene) nach GAT 2 (Selting et al. 2009) und Standbildern gewählt (vgl. Stukenbrock 2009). Eine solche Vorgehensweise ermöglicht es, die multimodale Komplexität zumindest auszugsweise abzubilden, ohne dabei die Lesbarkeit der Transkripte zu gefährden (Mondada/Schmitt 2010:36); zugleich spiegelt sich in dieser methodischen Entscheidung auch die bereits erwähnte, konstitutive Rolle der Verbalität beim Erzählen wider. Aus Gründen der Anonymisierung mussten die Standbilder allerdings für die Veröffentlichung mit einem Filter bearbeitet werden, sodass Feinheiten im Bereich von Blick, Mimik und Gestik leider nicht immer erkennbar gehalten werden konnten.

Der hier zu analysierende Interaktionsausschnitt der Clique C10m ereignet sich etwa 15 Minuten nach Eintreffen der Pizza-Lieferung; die Jungen sind somit noch

dabei, ihre Pizzen aufzuessen, sodass sie räumlich an ihre Sitzplätze gebunden bleiben und parallel zum verbalen Austausch praktische Tätigkeiten des Essens, Trinkens, Einschenkens etc. bewerkstelligen. Es handelt sich also nicht nur um eine Mehrpersonenkonstellation, sondern zugleich um einen Multiaktivitätskontext (vgl. Haddington et al. 2014). Der Ausschnitt ist einer "Erzählserie" (Ryave 1978; vgl. auch Sacks 1995) entnommen, deren inhaltliches Bindeglied darin besteht, dass jeweils Vorfälle impertinenten Verteilens verschiedener Flüssigkeiten und Körperausscheidungen in Fußballstadien geschildert werden. Das Transkript der fraglichen Sequenz ist im Anhang dieses Beitrags zu finden. Eröffnet wird die Erzählserie durch PE mit einer Geschichte zum Werfen eines Getränkebechers (Z. 38-43); es folgen eine zweite Erzählung von RA über einen Windelwurf (Z. 40-78) sowie eine weitere Folgeerzählung von FR zum "Anfurzen" eines Gegners (Z. 82-113).

Den Folgeerzählern RA und FR stellen sich dabei besondere Anforderungen. Zum einen müssen sie ihre Erzählungen so konstruieren, dass sie "recognizable similarity with the first (or previous) story" (Arminen 2004:319) erreichen, was z.B. durch das Aufgreifen von Thema, Ort, Figuren oder 'Point' der Vorgängererzählung erreicht werden kann (vgl. Ryave 1978:129). Zum anderen gehorchen Erzählserien in Peer-Interaktionen (Prä)Adoleszenter dem Übertrumpfungsprinzip, sodass jede nächste Erzählung nach Möglichkeit *noch* ungewöhnlicher sein muss als die vorangegangene (vgl. Abschnitt 1). Neben diesen narrationsspezifischen Erfordernissen stehen beide Erzähler vor der Herausforderung, im Rahmen einer vorwiegend parallel gereihten Platzanordnung (vgl. Abbildung 2) wechselseitige Wahrnehmungswahrnehmung mit einem oder mehreren anderen Gruppenmitgliedern zustande zu bringen. Diesbezüglich verfügt FR über etwas ungünstigere Ausgangsbedingungen: Anders als RA, der aufgrund seines Sitzplatzes am Tische bei weitgehend gleichbleibender Körperorientierung alle drei anderen Jungen mit seinem Blick erreichen kann, muss er Körperausrichtung und/oder Kopfhaltung axial verändern (nach rechts oder links), um die gesamte Gruppe adressieren zu können. Allerdings werden die auch verbal, vokal und im Multiaktivitätsmanagement zu beobachtenden Unterschiede in den Erzählvorbereitungen RAs und FRs zeigen, dass die räumlich-konfigurationellen Ausgangsbedingungen allein nicht ausschlaggebend sind. Gemäß der in Abschnitt 1 etablierten Fragestellungen fokussieren die im Folgenden zu präsentierenden Analysen der Erzählanfänge Ras und FRs jeweils:

- die Turn-Beanspruchung durch den Erzähler bis zur Thematisierung (4.1.1 und 4.1.2),
- den Umgang mit Vertextungshäsitationen und Multiaktivitätsmanagement zu Beginn der narrativen Elaborierung (4.2.1 und 4.2.2).

Was jeweils die Auswahl analysenotwendiger Ausschnitte betrifft (vgl. Mondada/Schmitt 2010:41), d.h. hier konkret den Zeitpunkt, ab dem für RA und FR jeweils die Umorganisation vom Zuhörer zum Sprecher betrachtet wird, muss zwangsläufig eine Setzung vorgenommen werden; auf Basis narrationsstruktureller Befunde wird hier davon ausgegangen, dass die Phase des interaktiven "Abschließens" der Vorgängererzählung (Hausendorf/Quasthoff 1996; Jefferson 1978) von besonderer 'Übernahmerelevanz' ist.

## 4. Multimodale Herstellung von gemeinsamer Aufmerksamkeit und Erzählwürdigkeit: Zwei Fallanalysen

### 4.1. Turn-Übernahme-Versuche der prospektiven Erzähler

#### 4.1.1. "Windelwurf" (RA):

##### Herstellung von Rezeptionsbereitschaft und inhaltlicher Relevanz

Den Auftakt der gesamten Erzählserie zu 'Stadiongeschichten' macht PE. Er erzählt, wie er von der Tribüne einmal aus Frust über das Spielergebnis einen Getränkebecher in Richtung Spielfeld geworfen und dabei beinahe einen Fan der Gegnermannschaft getroffen hat. Das im Folgenden abgedruckte Transkript setzt ein, als PE – nach einem gescheiterten Erstversuch zur Instanziierung des Erzählens – erneut ansetzt, und zwar mit einem Verweis auf ein Spiel des gemeinsamen Lieblingsvereins ('Neustadt') (Z. 36). Im Folgenden soll betrachtet werden, wie RA aus diesem sequenziellen Kontext heraus das Rederecht von PE für eine zweite Erzählung zu übernehmen versucht:

#### (1) RAs erster Turn-Übernahmeversuch

036 PE: bei (in) (DREsden) hat neustadt doch verLoren;\_ne?



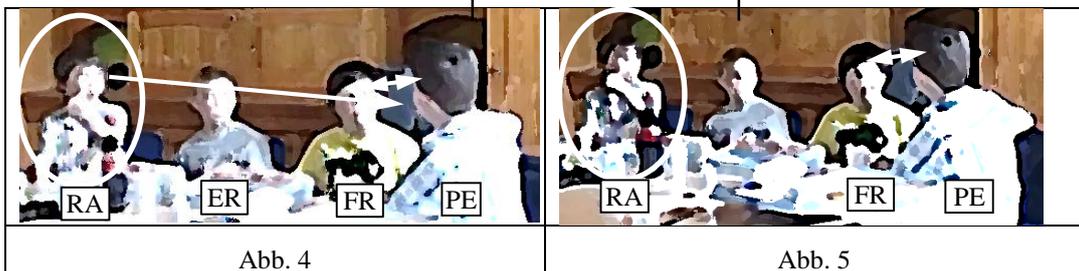
037 FR: ((nickt))

<sup>6</sup> Die Standbilder sind in zeitlicher Koordination mit dem fett gedruckten Teil der betreffenden Transkriptzeile zu lesen, mit dem sie außerdem per Strich verbunden sind. Auf den Standbildern signalisieren einfache Pfeile einseitigen Blick, doppelseitige wechselseitigen Blickkontakt. Aus Raumgründen wurde an einigen Stellen darauf verzichtet, jeweils beide Kameraperspektiven mit einem Standbild zu repräsentieren, wie es beispielsweise bei den Bildern 1a und 1b der Fall ist; daher kann es bei nicht-fokalen, von hinten eingefangenen Interaktanten dazu kommen, dass ihre Blickrichtung lediglich durch die Pfeile ablesbar wird.

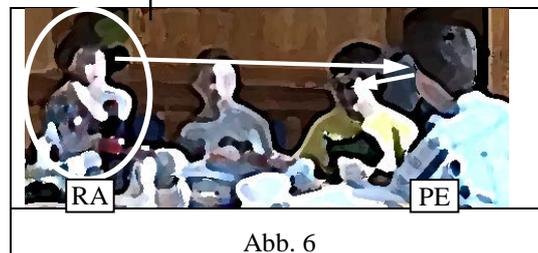
038 PE: da hab ich meine **FAN**ta genommen, =



039 =°h und auf\_s **SPIEL**feld geschmIssen;



040 RA: °h <<behaucht> ey> <<all, cresc> WEIß\_e noch\_auf>  
YOUtube,



Als primären Rezipienten adressiert PE seinen Sitznachbarn FR, dem er sich durch Blick und seitliches Hinüberbeugen (Abb. 1b) zuwendet und der auch entsprechend seine Zuhörbereitschaft durch Nicken signalisiert (Z. 37). Dennoch richtet auch RA während des Turns von PE sowohl Blick als auch Körperachse dem Erzähler zu (vgl. Abb. 1a und 1b). Dabei schraubt RA zugleich die vor ihm stehende Colaflasche zu, ohne dabei jedoch seinen Blick vom Erzähler abzuziehen (Abb. 1a bis 5). Dies kann als RAs Display zuhörerseitiger, engagierter Beteiligung ("full engagement", Goodwin 1984:235) an der gemeinsamen Aktivität des Erzählens gedeutet werden.

Wie Abb. 4 zeigt, bringt sich RA sodann selbst multimodal in Stellung für eine Turn-Beanspruchung. Dazu nutzt er eine Vielzahl unterschiedlicher Ressourcen. In dem Moment, wo PE die Verbalklammer seiner Äußerung schließt ("geschmIssen", Z. 39), hebt RA zum einen sein Kinn leicht an. Zum anderen wendet er dabei seinen Blick für den Bruchteil einer Sekunde zur Seite und zieht die Augenbrauen in einer kurzen, schnellen Bewegung hoch. Nach dieser mimisch-visuellen Markierung des

Prä-Turn-Beginns ergänzt RA mittels Einatmen ein zusätzliches vokales Turn-Beanspruchungssignal (Z. 40), bevor er die aufmerksamkeitsheischende Interjektion *ey* (Z. 40) anschließt, welche er mit behauchter Stimme realisiert. Wie Abb. 6 veranschaulicht, beugt sich RA simultan zu dieser Äußerung leicht nach vorne in Richtung des Vorgängererzählers PE und sucht dessen Blick.

Insgesamt kombinieren sich hier somit körperlich-mimische, vokale sowie verbalsprachliche Mittel zu einem komplexen Kontextualisierungshinweis (vgl. Gumperz 1982): Sie zeigen nicht nur, *dass* RA um die Turn-Übernahme bemüht ist, sondern sie geben zugleich schon Hinweise auf den Inhalt des projizierten Turns. Vor allem das Hochziehen der Augenbrauen in Kombination mit dem behaucht gesprochenen, jugendsprachlichen *attention-getter* (Deppermann 2013:99) *ey* implizieren, dass ein etwaiger Adressat die Verbreitung attraktiver und exklusiver Informationen zu erwarten hat ('zuraunen'). Als deren primären Adressaten wählt RA mittels Blickorientierung den gegenwärtigen Erzähler PE aus.

Von besonderer Bedeutung ist auch das Timing, d.h. die sequenzielle Platzierung dieses Vorstoßes von RA zur Turn-Übernahme. Die Äußerung des gegenwärtigen Erzählers *da hab ich meine FANta genommen, = °h und auf\_s SPIELfeld geschmIssen*; (Z. 38f.) markiert einen narrativen Planbruch, den PE auch durch entsprechende Aushol- und Wurfgestik in seiner szenischen Qualität markiert (vgl. Abb. 2 und 3). Genau diesen Höhepunkt identifiziert RA und deutet ihn gemäß dem für Cliques typischen *ending-at-the-highpoint*-Prinzip (vgl. Morek 2016) als Abschluss- und Übernahmepunkt. RA passt also auf Basis eines offensichtlich genauen Monitorings des im Gange befindlichen Turns bzw. dessen narrativer Globalstruktur das erstmögliche Erzählende ab, um sich als "possible next speaker" (Mondada 2007:219) zu qualifizieren.

Zugleich trägt die sequenzielle Platzierung des Vorstoßes dazu bei, dass RA mit seinem Prä-Turn-Beginn bereits die narrationsspezifische Interaktionsaufgabe 'Darstellen von Inhaltsrelevanz' bearbeitet. Dass er just während PEs Schilderung des erzählerischen Höhepunktes seine Turn-Beanspruchung projiziert, lässt diese als vom Höhepunkt der laufenden Erzählung 'getriggert' erscheinen, ganz nach dem Motto 'Just dazu fällt mir etwas Passendes ein' (vgl. Sacks 1995, Vol II: 442). Multimodal deutet RA somit bereits thematische Kohärenz seines anstehenden Beitrags zur Vorgängererzählung an, was als konstitutives Kriterium für nächste Erzählungen im Rahmen von Erzählserien gilt (vgl. Abschnitt 3).

Insgesamt zeigt die feinkörnige Betrachtung des Prä-Turn-Beginns, dass die Projektion erzählwürdiger Inhalte im Falle RAs *vor* deren erster sprachlich-begrifflicher Nennung einsetzt. Multimodal wird schon im Moment der Turn-Beanspruchung von RA a) PEs prospektive Rezipientenschaft angelegt, b) thematische Passung zur Vorgängererzählung angezeigt und c) Attraktivität und Exklusivität der zu erwartenden Inhalte projiziert.

Betrachten wir nun, wie RA seinen Turn zu einem Story-Preface ausbaut:

(2) RAs reminiscence recognition solicit

→ 040 RA: °h <<behaucht> ey> <<all, cresc> WEIß\_e noch\_auf>  
 YOUTube,



041 RA: da hab ich [schon- ]  
 042 PE: [(da hab ich noch)] son ALThausener ( );  
 043 und KIPpte !FAST! son stück daNEben.

Nach der multimodalen Turn-Vorbereitung produziert RA die verbalsprachliche Äußerung *weiß\_e noch auf YOUTube* (Z. 40), die sich mit Lerner (1992:254) als "reminiscence recognition solicit" fassen lässt. Darunter versteht Lerner einen spezifischen Typ von Story-Preface, bei dem der prospektive Erzähler einen ausgewählten Mitinteraktanten adressiert, diesen um Ratifikation eines als bilateral bekannt angeführten Sachverhalts bittet, und damit zugleich auch den nicht-adressierten Beteiligten den Anschluss einer Erzählung avisiert (ebd.:255).

Genau dies geschieht im obigen Fall: RA wendet sich mit einem solchen "Erinnerungsbestätigungsgesuch" an PE, das sich auf eine Begebenheit im Zusammenhang mit der Videoplattform *Youtube* bezieht. Vorgenommen wird diese selektive Adressierung durch das syntaktische Format einer Frage mit der Verbform in der 2. Person Singular (*WEISS\_e*), die als erster Paarteil eine Reaktion PEs sequenziell erwartbar macht. Kombiniert wird diese Äußerung mit einer Blickbewegung in Richtung PE und einer noch stärkeren Vorbeugung und leichten Drehung der Körperachse in Richtung PE (nur im Bewegtbild klar zu erkennen) (Abb. 7a). Zudem flankieren schnelles Sprechtempo und ansteigende Lautstärke zu Äußerungsbeginn diesen Versuch, die Aufmerksamkeit PEs auf sich zu ziehen.

Dass diese bilaterale Ansprache nun tatsächlich zu einer Reaktion des adressierten Gruppenmitglieds PEs führt, zeigen die Abbildungen 7b und 8b: Der zunächst FR anblickende PE (Abb. 7b) lenkt seinen Blick mitsamt einer leichten Drehung und Öffnung des Oberkörpers in Richtung RA (Abb. 8b). PE wird somit von RA sowohl durch das Mittel einer bilateral adressierten Frage als auch durch mehrere

nonverbale Mittel erfolgreich als Adressat 'eingefangen'. Der namentliche Verweis auf das bei Kindern und Jugendlichen sehr beliebte und nachweislich in der betreffenden Clique rege besprochene soziale Netzwerk *Youtube* (Z. 40) trägt wiederum dazu bei, inhaltliche Relevanz für den eigenen Gesprächsbeitrag herzustellen.

Nachdem RA auf diese Weise inhaltliche Relevanz etabliert und die 'availability' (mindestens) eines Adressaten abgesichert hat, setzt er zu einer Fortsetzung seines Turns an ("da hab ich schon", Z. 41). Nun allerdings wird RAs versuchte Turn-Übernahme retrospektiv als *verfrüht* erkennbar: PE entzieht ihm den Blick wieder (ohne Standbild) und orientiert sich samt entsprechender Oberkörperdrehung an FR als alternativen Zuhörer, um seine eigene, noch nicht beendete Erzählung fortzusetzen (Z. 42-43). RA bricht daraufhin seinen Beitrag vorerst ab (Z. 41).

Betrachten wir nun RAs zweiten Turn-Übernahmeversuch:

### (3) RAs zweiter Turn-Übernahmeversuch

043 PE: und KIPpte **!FAST!** son stück daNEben.



Abb. 9

→ 044

(0.5)

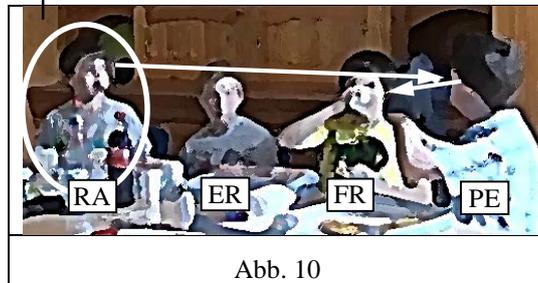


Abb. 10

→ 045 RA: **EY;** °hh



Abb. 11

Abb. 12

Wie die Abfolge der Standbilder 9-12 zeigt, hält RA den Vorgängererzähler PE kontinuierlich fixiert. Anders als beim Erstversuch warte er diesmal solange ab, wie PE noch redet. Erst als PE seine Erzählung im Sinne einer 'close call story' (vgl. Bavelas et al. 2002) finalisiert (*!FAST! son Stück daNEben.*, Z. 43), setzt er zu einem neuerlichen Turn-Übernahmeversuch für seine Erzählung an: Erst und genau im Moment der halbsekündigen Pause, die nach PEs Turn-Ende entsteht (Z. 44), verändert RA seine Körperspannung und -orientierung: Er richtet sich im Brustkorbbereich leicht auf und hebt Kopf und Kinn an (Abb. 10). Damit verlässt er die Zuhörhaltung und bringt sich mit seiner Körperausrichtung und -positur wörtlich 'in Stellung' (vgl. Goodwin 1984) für die Übernahme des Rederechts bzw. der Erzählerrolle. Zugleich öffnet RA in dieser Prä-Turn-Phase leicht den Mund. Körperlich-visuelle Ausdrucksressourcen bereiten also die Turn-Übernahme vor.

Bei fortgesetzter Blick- und Körperorientierung auf PE, der seinerseits zunächst weiterhin den rechts neben sich sitzenden FR fixiert (Abb. 10-11), wiederholt RA sodann sowohl die Interjektion *ey* (Z. 45) als auch das hörbare Einatmen (ebd.) und das Hochziehen der Augenbrauen (Abb. 11).

RA's Neustart wird also durch die Wiederholung gleich mehrerer Ausdrucksmittel (verbal: *ey*, vokal: Einatmen; mimisch: Augenbrauen; körperlich: Orientierung auf PE) erkennbar zurückgebunden an den – abgebrochenen – Erstversuch. Dadurch wird sein Bemühen, das Rederecht zu beanspruchen und PEs Aufmerksamkeit gewährt zu bekommen, "forciert" (Schmitt 2005). Das diesmal der Interjektion nachfolgende hörbare Einatmen (Z. 45) lässt zudem einen Slot für Ratifikationsbelegungen PEs.

Tatsächlich wendet PE daraufhin seinen Blick zu RA (Abb. 12). Erstmals kommt es somit in der Phase des Prä-Turn-Beginns zwischen RA und PE zu "mutual gaze" (Goodwin 1984) und somit zu reziproker Wahrnehmungswahrnehmung (vgl. Abschnitt 2) zwischen prospektivem Erzähler und prospektivem primären Adressaten.

Im Moment, den Abbildung 12 einzufangen versucht, offenbart sich im Video allerdings noch mehr: Es zeigt sich, dass der forcierte zweite Turn-Übernahmeversuch von RA zusätzlich *gestisch* flankiert wird (vgl. weißer Kreis im Standbild). Mit der linken Hand und v.a. dem linken Zeigefinger formt RA bei angewinkeltem Arm eine lockere, schräg nach oben in Richtung PE weisende, angedeutete Zeigegeste; Handballen und Handfläche zeigen dabei aufwärts in Richtung von RAs Gesicht. Die Leistung der Zeigegeste geht hier allerdings über das bloße Erlangen von Aufmerksamkeit für die Turn-Beanspruchung (vgl. Mondada 2007) hinaus. In Kombination mit den anderen multimodalen Ressourcen gibt sie auch eine Vorschau darauf, was für ein Redebeitrag folgen wird (vgl. auch Streeck/Hartge 1992) und an wen dieser spezifisch adressiert wird: Insofern der aufwärts gestreckte Zeigefinger – vor allem kombiniert mit hochgezogenen Augenbrauen – emblematisch für 'einen Einfall haben' steht, unterstreicht RA einmal mehr die Unaufschiebbarkeit und inhaltliche Relevanz seines Beitrags. Zum anderen indiziert RA mit dem auf PE weisenden Zeigefinger, dass der nachfolgende Beitrag spezifisch an PE als ausgewählten Adressaten gerichtet ist.

Dass damit PE erfolgreich zum Zuhören bzw. zur Anzeige von Rezeptionsbereitschaft verpflichtet wird, dokumentiert dessen im weiteren Verlauf anhaltender Blickkontakt zu RA (Z. 45-49) (ohne Standbilder).

Insgesamt also hat es RA durch das Zusammenspiel verschiedener multimodaler Ausdrucksressourcen geschafft, Rezeptionsbereitschaft für seine Erzählung zu erhalten und die mittels multimodal flankiertem Erinnerungsbestätigungsgesuch vorgenommene Projektion einer Erzählung ratifiziert zu bekommen. Das Aufzeigen inhaltlicher Relevanz des zu erzählenden Ereignisses wird dabei primär über mimische und gestische Displays geleistet. Eine explizite, verbalsprachliche Thematisierung, die das zu erzählende Erlebnis inhaltlich umreißt, fehlt dagegen, was als grundsätzlich typisch für erzählhemmende Gesprächssituationen beschrieben wurde (Quasthoff 1990). Das heißt: Offenbar übernehmen vor allem visuelle und vokale Ressourcen als implizite, und damit subtile Mittel in einem strukturell kompetitiven, 'erzählhemmenden' Kontext zentrale Aufgaben in der Erzählvorbereitung. Sie ermöglichen es RA, sich die Erzählerrolle zu 'erschleichen', ohne auf die Absicherung notwendiger Produktions- und Rezeptionsvoraussetzungen zu verzichten. Relevanz und Attraktivität des zu Erzählenden werden auf diese Weise implizit projiziert.

#### **4.1.2. "Angefurzt" (FR):**

##### **Mangelnde Herstellung von Rezeptionsbereitschaft und inhaltlicher Relevanz**

Im Folgenden soll nun kontrastiv untersucht werden, wie FR als Dritter in der Erzählrunde das Rederecht eines primären Sprechers zu erlangen versucht. Nicht unerwähnt bleiben soll, dass neben seiner mittigen Position in der gereihten Sitzordnung (vgl. Abschnitt 3) auch die (selbst gewählte) Aufgabe, nach bereits zwei Erzählungen eine weitere nächste Geschichte anzuschließen, eine durchaus anspruchsvollere Ausgangsbedingung darstellt. Denn RA hat mit seiner Zweiterzählung eine umfängliche und strukturell sehr komplexe 'Stadionerzählung' geliefert, die den Erzählauftakt PEs sowohl inhaltlich und gestalterisch bereits deutlich übertrumpft hat (vgl. Z. 45-78, Transkript im Anhang). Über drei Episoden hinweg steigert sich RAs Geschichte in zunehmend absurdere Tabubrüche: Ein nicht näher spezifizierter Protagonist wirft seinen in die Hose/Windel entleerten Stuhlgang auf das Spielfeld und trifft damit einen Spieler der Gegnermannschaft mitten in einem Torangriff; vom Schiedsrichter zur Rede gestellt verteilt er den Kot in dessen Gesicht. Die Derbheit und Kumulation der geschilderten Tabubrüche sowie die Rahmung als medial verbreitete Erzählung ("auf Youtube", Z. 40 und Z. 53) lassen das Ganze als urbanen Mythos erscheinen, den RA mit vielen expressiven verbalen, vokalen und körperlichen Mitteln aufführt, und für dessen Darbietung er v.a. vom Ersterzähler PE interaktive Würdigung in Form ausgiebigen Lachens erhält (Z. 57, 59, 66, 68, 76, 79).

Wie schließt nun FR an diese Erzählung an?

**(4) FRs Turn-Übernahmeversuch**

078 RA: =ALles SCHWA::RZ;



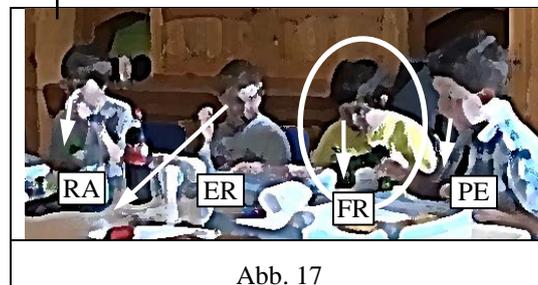
079 PE: [((lacht 'stumm'))]  
080 [(0.4) ]



081 FR: ((schmalzt leise)) °hh



082 ((etwas fällt zu Boden))  
083 FR: <<pp> OH.=



084 =SCHEISse.>

Für das sequenzielle Timing von FRs Turn-Beanspruchung fällt zuallererst auf, dass er im Gegensatz zu RA nicht 'frühstartet'. Nach keinem der drei Höhepunkte der Vorgängererzählung RAs (Z. 54-58; 60-69; 70-78, s. Transkript im Anhang) ist erkennbar, dass sich FR antizipatorisch als potenzieller nächster Sprecher/Erzähler in Stellung bräuchte.<sup>7</sup> Stattdessen wartet er den unwiderruflichen Abschluss der Erzählung durch RA ab, der an mehreren Indizien ablesbar wird: Mit dem Hinunterrinnen von Kot im Gesicht des Schiedsrichters (*ALles SCHWA::RZ*; Z. 78), gestisch illustriert durch rahmende Hände, die von oben nach unten das Gesicht hinabstreichen (Abb. 13), erreicht RAs Erzählung ein Endresultat und kanonische Dreistrophigkeit; fallende Intonation (Z. 78) und Hinabsinkenlassen von Blick und Händen gen Tisch markieren den Erzählabschluss zusätzlich (Abb. 14).

An diesem Übernahmepunkt nun fixiert FR jedoch weder – wie noch zuvor (Abb. 13) – den Vorgängererzähler RA, noch sucht er anderweitigen Blickkontakt. Stattdessen senkt er seinen Blick gen Tisch, wie Abbildung 14 zeigt.

Erst in der dann folgenden Pause (Z. 80) scheint sich FR in eine erzählvorbereitende Körperposition zu bringen (vgl. Abb. 15), indem er sich in einer Vorwärtsbeugung auf seinem Stuhl ein wenig aufsetzt. Dies jedoch geschieht mit gesenktem Kopf und einem Blick auf den unbesetzten Teil der Tischgruppe, also 'ins Leere'. Somit kann er, anders als beispielsweise zuvor RA, keine Blickorientierung einsetzen, um einen (primären) Adressaten auszuwählen (vgl. Kidwell 2013). Entsprechend überrascht es wenig, dass die übrigen Gruppenmitglieder zunächst weiterhin auf die Vorgängererzählung und deren Ende orientiert bleiben: Der unmittelbar neben FR sitzende PE beugt sich stumm, aber heftig lachend nach vorne, ER starrt vor sich hin und RA blickt auf seinen Becher (vgl. Abb. 15).

Mit leisem Schnalzen und hörbarem Einatmen (Z. 81) wählt FR sodann zwei typische vokale Displays der Turn-Beanspruchung bzw. zur Markierung des Prä-Turn-Beginns (vgl. Deppermann 2013:94). Da zuvor kein wechselseitiger Blickkontakt etabliert wurde, haben diese primär aufmerksamkeitsherstellende Funktion. Sie schaffen die gesprächsorganisatorischen Voraussetzungen für eine Turn-Übernahme (ebd.), doch – anders als bei RA – werden durch diese Mittel noch keinerlei inhaltliche Eigenschaften des anstehenden Turns projiziert. Die Peers werden allenfalls darauf orientiert, *dass* FR etwas sagen möchte, nicht jedoch darauf, *was* er sagen möchte und wie sich das zum bisher Thematisierten verhält. Somit wird an dieser Stelle die narrationsvorbereitende Aufgabe, inhaltliche Relevanz des Anzuschließenden für den laufenden Gesprächskontext aufzuzeigen (Hausendorf/Quasthoff 1996), noch nicht bearbeitet. Wie Abbildung 16 weiter zeigt, hält FR Kopf und Blick während des Schnalzens und Einatmens nach wie vor nach unten gerichtet, sodass eine mimische Markierung des Prä-Turn-Beginns nicht vorhanden bzw. nicht zu erkennen ist.

Dass das sehr allgemeine, vokale Anzeigen einer Sprechabsicht nicht ausreicht, um sichtbare Aufmerksamkeit und Rezeptionsbereitschaft der Peers zu erlangen, dokumentieren die Abbildungen 16 und 17. Weiterhin richtet keines der übrigen Gruppenmitglieder den Blick auf FR; RA ist weiterhin mit Trinken beschäftigt, ER gibt sich – wie während der gesamten Erzählserie – unbeteiligt und PE beugt sich im Zuge seines 'Lachanfalls' noch immer nach vorne. Reziproker Blickkontakt und damit "joint orientation" (Deppermann 2013) zwischen prospektivem Sprecher und

<sup>7</sup> Dies kann durchaus auch als retrospektiver Beleg für RAs Durchschlagskraft bei der erzählerischen Aufmerksamkeitsbeanspruchung verstanden werden.

potenziellem Adressaten ist also im Moment der Turn-Beanspruchung durch FR nicht (erkennbar) etabliert.

Im Zuge des vorangegangenen Aufrichtens auf dem Stuhl kommt es (durch FRs Berührung des Pizzakartons?) dazu, dass ein kleiner Gegenstand – vermutlich ein kleines Stück Pizzarest – zu Boden fällt. Wie in Abbildung 17 zu sehen ist, neigt FR daraufhin den Kopf noch weiter nach unten, um dem heruntergefallenen Objekt mit dem Blick zu folgen. Dazu bringt er mit der leise realisierten, fallend-intonierten Interjektion *oh* (Z. 83) und dem Fluch *scheisse* (Z. 84) negatives Überraschtsein über dieses Vorkommnis zum Ausdruck. Ferner ist im Video zu erkennen, wie er unter dem Tisch mit dem linken Fuß den Pizzarest auf dem Boden zur Seite schiebt und/oder festtritt.

Der neben ihm sitzende ER verfolgt dies per Blick, während RA weiterhin aus seinem Becher trinkt und PE die Aufmerksamkeit auf seine Pizza zu richten beginnt (Abb. 17).

Anders als zuvor RA hält FR also bei der parallelen Bewerkstelligung einer praktischen, aus der Essenstätigkeit erwachsenden Anforderung keinen Blickkontakt zu einem etwaigen Erzähladressaten. Im Gegenteil: Durch das Umschwenken des eigenen Aufmerksamkeitsfokus auf einen situativ emergierenden, audiovisuellen Reiz ('etwas fällt herab') unterminiert er geradezu diejenige Projektion (nämlich: Rederechtsbeanspruchung), die er zuvor selbst aufgebaut hat.

Betrachten wir nun, wie FR nach dieser einstweiligen Suspendierung seiner Turn-Beanspruchung in das Äußern eines Story-Preface übergeht:

### (5) FRs Projektion einer Erzählung mittels formalem Story-Preface

084 =SCHEISse.>  
085 (0.5)

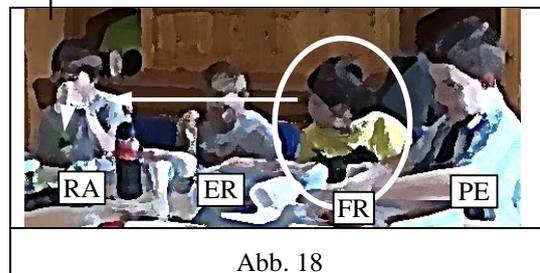


Abb. 18

086 <<f> !LEZ!>tes ma;\_ne,



Abb. 19

087

(0.7)

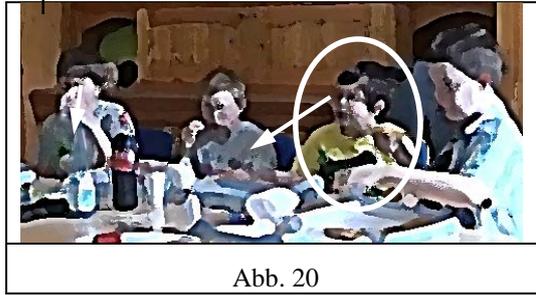


Abb. 20

088

da:: (.) &lt;&lt;f&gt; w::ar&gt; &lt;&lt;all&gt; ich im STAdion,=&gt;

Nach seiner Kommentierung des Hinabfallens richtet FR den Blick nun erstmals wieder auf einen Mitinteraktanten, nämlich auf RA (Abb. 18). Seine Körper- und Kopfhaltung sind dabei nach wie vor etwas nach vorne gebeugt, während RA weiterhin mit abgesenktem Blick und nicht zugewandter Körperhaltung aus seinem Becher trinkt (Abb. 19).

Obwohl folglich noch keine reziproke Verfügbarkeit (Deppermann 2013) zwischen prospektivem Erzähler und etwaigem/n Erzählrezipienten etabliert ist, geht FR in die Äußerung eines Preface über (<<f> !LETZ!>tes ma;\_ne., Z. 86). Dabei deutet sein anhaltender Blick in Richtung RA zwar darauf hin, dass er ggf. diesen als primären Adressaten anspricht – verbalsprachlich findet ein solcher Zuschnitt jedoch nicht statt, sodass die ausbleibende Reaktion RAs (vgl. Abb. 19 und 20) nicht überrascht. Im Gegensatz zu RA, der mehrfach Interjektionen als *attention-getter* vorschaltet (vgl. 4.1.1), um zunächst peerseitige Aufmerksamkeit zu erlangen, markiert FR direkt einen potenziellen Erzählbeginn.

Allerdings vermag offenbar auch das Preface als solches kaum dazu beizutragen, sicht- und/oder hörbar Rezeptionsbereitschaft der übrigen Gruppenmitglieder zu gewinnen: Mit dem Adverbial !LETZ!tes ma; wählt FR ein allgemeines, inhaltlich unspezifisches Verfahren, das auf einen Zeitpunkt in der Vergangenheit referiert (Mandelbaum 2013:496). Insofern kann es als Mittel der Thematisierung einer anzuschließenden Erzählung verstanden werden. Allerdings wird mit dem Verweis auf ein singuläres Geschehen aus der Vergangenheit lediglich "Ereignisqualität" etabliert (Hausendorf/Quasthoff 1996:136); die Rezipienten erfahren, *dass* sich etwas ereignet hat. Nicht projiziert wird jedoch, a) inwiefern mit dem zu erzählenden Ereignis auch besondere "Erlebnisqualität" (ebd.) bzw. Ungewöhnlichkeit einhergeht und b) ob und inwiefern FRs Erzählung thematisch an die vorangegangenen Erzählungen anknüpft. Insofern bearbeitet FR als prospektiver Erzähler zwar die Aufgabe des "Thematisierens" (vgl. Abschnitt 1), doch verzichtet er auf das Darstellen von Inhaltsrelevanz. Das generische Preface setzt allenfalls das Erzählen als Aktivität *formal* relevant (vgl. Hausendorf/Quasthoff 1996:129); Kontextualisierungshinweise auf inhaltliche Passung und peergruppenspezifische Attraktivität der anzuschließenden Narration erhalten die Mitinteraktanten an dieser Stelle keine.

Dies spiegelt sich auch in der prosodischen Gestaltung des Preface sowie in der angehängten *tag-question* wider: Die hohe Lautstärke und extrastarke Akzentuierung der Äußerung leisten zwar aufgrund der erhöhten Schallstärke ein Display von Emphase und dienen so dem Erheischen von Aufmerksamkeit auf einem kompetitiven Floor. Im Gegensatz etwa zu RAs leisem, behauchten Sprechen während des

Story-Preface (vgl. 4.1.1) wird dadurch jedoch kein kontext- und erzählspezifisches Assoziations- und Projektionspotenzial (z.B. 'Exklusivität') mitgeliefert. Zudem wählt FR anstelle einer vorgreifenden Sicherung von Rezeptionsbereitschaft die tag-question *ne* (!*LETZ!*>*tes ma;\_ne*,) als ein Mittel, das erst *retrospektiv* auf die Überprüfung zuhörender Aufmerksamkeit zielt. Ein solches Frageanhängsel hat zwar eine allgemeine Vergewisserungsfunktion, ist jedoch – anders als die im Vorfeld platzierte, prosodisch nicht integrierte Interjektion *ey* – weniger geeignet, um Um- und Neufokussierungen der Aufmerksamkeit vorzunehmen; zudem lässt sie keinen spezifischen Zuschnitt auf den Cliquenkontext (z.B. durch Jugendsprachlichkeit) erkennen.

Dass FRs Preface nicht in einer Erzähllizenz durch die Peers resultiert, zeigt der sequenzielle Verlauf. Im anschließend gelassenen Slot bleiben etwaige Ratifikationen (z.B. Nicken, Continuer) aus (Z. 87); weder RA noch ein anderer Beteiligter reagiert, sodass FRs *tag-question* insgesamt unerwidert bleibt. Dies lässt sich auch unter Rückgriff auf die Beobachtung erklären, dass FR bis dato *keinen* Mitinteraktanten eindeutig als primären Adressaten seiner Erzählung selektiert hat.

Mit seinem Abzug des Blicks von RA nach Äußern des vergewissernden *ne* (Abb. 20) löst FR schließlich etwaige Reaktions- und Rezeptionsverpflichtungen auch für RA wieder auf. Wie auf den Abbildungen 18 bis 20 erkennbar, fokussieren sich die übrigen Drei kontinuierlich auf ihre Trink- und Esstätigkeit und/oder 'starren' ins Leere.

Insgesamt also gelingt es FR bis hierher nicht, Aufmerksamkeit und Rezeptionsbereitschaft eines oder mehrerer Peers für seine Erzählung zu etablieren. Sowohl die sequenzielle Platzierung seines turn-Übernahmeversuch als auch der Verzicht auf das Herstellen wechselseitiger Wahrnehmungswahrnehmung über nonverbale und/oder vokale und verbale Verfahren der Adressierung bewirken, dass er nicht als prospektiver Erzähler wahrgenommen und ratifiziert wird. FR greift zwar auf generische Mittel des Projizierens einer Turn-Übernahme und einer Erzählung zurück (z.B. Schnalzen, Preface mit Zeitadverb), schneidet diese jedoch nicht auf die spezifischen Anforderungen des Lancierens von Erzählungen in der Gleichaltrigen-Gruppe zu.

## 4.2. Kognitive Suchprozesse und Multiaktivitätsmanagement zu Beginn des Elaborierens

Was indes beide Erzähleinstiege zeigen, ist, dass das Lancieren von Erzählungen in Cliquen von Präadoleszenten grundsätzlich heikel und von Scheitern bedroht ist (vgl. auch Morek/Quasthoff 2018). Es muss vorgreifend Rezipientenschaft abgesichert werden, doch so subtil und attraktivitätssuggestierend, dass die Turn-Übernahme nicht von Konkurrenten abspenstig gemacht wird. Unweigerlich rückt daher auch der jeweilige Beginn der eigentlichen Erzählung in den Blick, denn in dieser Phase gilt es, die Aufmerksamkeit des 'Publikums' zu binden bzw. aufrechtzuerhalten. Dadurch stellen sich dem Erzähler ungemein hohe Koordinierungsanforderungen: Zu Beginn der Elaborierung muss er nämlich zugleich globalstrukturelle Ver- und Versprachlichungsaufgaben lösen und ggf. simultan zum Erzählen emergierende praktische Tätigkeiten bewerkstelligen. In den folgenden beiden Ab-

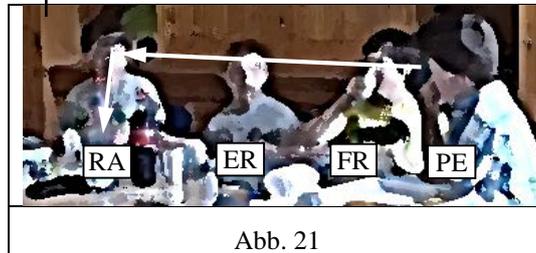
schnitten soll daher untersucht werden, wie RA und FR mit der Entfaltung des Settings der zu erzählenden Geschichte in die Phase des Elaborierens (vgl. Hausendorf/Quasthoff 1996) eintreten.

#### 4.2.1. "Windelwurf" (RA)

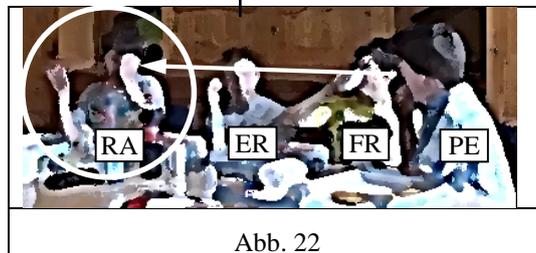
Nachdem RA mittel Interjektion *ey* und Einatmen zum zweiten Mal seine Turn-Übernahmeabsicht geltend gemacht hat (vgl. 4.1.1), steigt er direkt – ohne explizite Thematisierung – in das Elaborieren ein. Erzählstrukturell erwartbar beginnt er mit der narrativen "Orientierung" (Labov und Waletzky 1967), d.h. er verortet das zu erzählende Ereignis in einem spezifischen zeitlichen und räumlichen Rahmen:

#### (6) RAs Häsitiation bei der Entfaltung des Settings

045 RA: **EY; °hh**  
 046 in **NEUst'** <<all> NEUstadt hat ma> geSPIELT?



047 (1.0)  
 048 <<kopfschüttelnd> irgendwann> vo::r- (-)



Mit der Äußerung *in NEUst' <<all> NEUstadt hat ma> geSPIELT?* (Z. 46) referiert RA auf ein Match des Heimat- und Lieblingsfußballvereins der Gruppe. Wie Abbildung 21 zeigt, wendet RA seinen Blick dabei nun nicht mehr PE als dem auserkorenen primären Adressaten seiner Erzählung zu, sondern richtet ihn schräg abwärts gen Tisch. In Kombination mit dem Formulierungsabbruch und -neuansatz zeigt er dadurch auf die schon bei Goodwin und Goodwin (1986) beschriebene Weise Schwierigkeiten bei der Äußerungsplanung an.

Diese Schwierigkeiten halten an, wie an den Disfluenzen bei der Fortsetzung des Settings ablesbar wird (Pause, gedehntes Sprechen) (Z. 47-48); RA gerät beim Versuch, den Zeitpunkt des zu erzählenden Geschehens weiter zu spezifizieren, ins Stocken (*irgendwann> vo::r- (-)*). Abbildung 22 zeigt, dass er dabei seine linke Hand leicht verdeckend so vor den oberen Teil seines Gesichts legt, dass die Finger den Bereich um die Nasenwurzel berühren; den Kopf senkt er dabei leicht schräg nach unten. Dies kann als körperlich-gestisch verstärkte Variante eines "thinking

face" (Goodwin/Goodwin 1986:57) interpretiert werden: als "Denkpose". Die Kombination aus Wegblicken und Denkpose vereindeutigt den Hinweis an die Rezipienten, dass RA temporär mit kognitiven Suchprozesse beschäftigt ist (vgl. ebd.: 55) und dass er "trotz eines temporären Stopps der Progressivität der Interaktion weiterhin als alleinige[r] Inhaber des Rederechts behandelt werden" möchte (Weiß/Auer 2016:134). RA verwendet also mit gedehntem Sprechen, Pausen, Wegblicken und Denkpose allesamt *eingebettete* (Kidwell 2006) aufmerksamkeitsuchende Praktiken. Tatsächlich bindet RA den Blick seines primären Adressaten PE an sich (vgl. Pfeile in den Abbildungen 21 und 22).

Im Augenblick, den Abbildung 22 dokumentiert, geschieht jedoch bei näherer Betrachtung auch gestisch noch mehr: Simultan zum Indefinitadverb *irgendwann* schüttelt RA in einer kurzen Bewegung den Kopf und vollführt mit seiner rechten Hand eine weg von der Tischgruppe zielende "Wegwerfgeste" (Bressem und Müller 2014b:1599). Dadurch liefert er einen weiteren Kontextualisierungshinweis für die Rezipienten: Laut Bressem und Müller werden Wegwerfgesten nämlich i.d.R. in relevanzrückstufender Funktion verwendet, "to mark arguments, ideas, and actions as uninteresting and void" (ebd.). Wegwerfgeste und Kopfschütteln im Moment der zeitlichen Referenzherstellung können somit als narrationsbezogene Gewichtungsaktivität verstanden werden; den übrigen Gruppenmitgliedern wird signalisiert, dass der genaue Zeitpunkt des zu erzählenden Geschehens von untergeordneter Relevanz ist. Dies ist insofern eine besonders wichtige Beobachtung, als damit vortrefflich der Geschichtentypus 'urbaner Mythos' angelegt wird: Konstitutives Moment solcher Mythen ist es ja gerade, dass sie 'irgendwem irgendwann' passiert sind.

Darüber hinaus nimmt RA – in interpersoneller Koordination mit PE – auch eine situationsbezogene Gewichtung vor, die Haupt- und Nebenaktivitäten im Hier und Jetzt der gemeinsamen Interaktion voneinander separiert. Die Notwendigkeit dazu ergibt sich in dem Moment, wo es um das Anreichen einer Colaflasche geht. Aus Raumgründen werden für die diesbezüglich relevante Transkriptpassage (Zeilen 48-53) nur vier Standbilder ausgewählt, die jedoch die entscheidende wechselseitige Kontaktwahrung im Multiaktivitätskontext bestmöglich zu repräsentieren versuchen.

### (7) Multiaktivitätsmanagement während des Erzählens von RA

048 RA: irgendwann vo::r- (-)

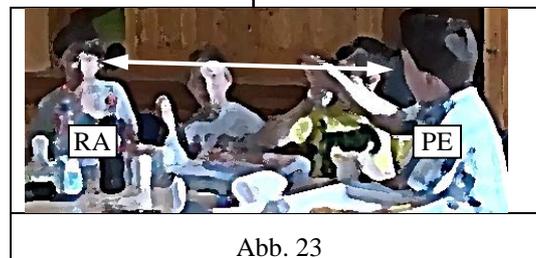


Abb. 23

049 PE: <<pp> GIB [ma.>]  
 050 RA: [NOCH] was,



Abb. 24

051 (0.5)



Abb. 25

052 RA: vo::r (.) <<all> irgendwas mit> wo:: ich noch nich  
 geBOren war, =



Abb. 26

053 =<<all> auf youtube is so\_n VIdeo,>=

Abb. 23 fängt den Moment ein, in dem PE sich um den Erhalt der Colaflasche zu bemühen beginnt, die am anderen Ende des Tisches vor RA steht: Exakt nach der Verzögerungsmarkierung RAs (*vor::-*, Z. 48) führt PE seinen rechten Arm in einer schnellen Streckbewegung nach vorne; dabei schaut er, während er Blickkontakt mit RA hält, für den Bruchteil einer Sekunde auf die Colaflasche. Diese zunächst nur gestisch avisierte Bitte versprachlicht PE sodann in der syntaktisch reduzierten, leise gesprochenen Aufforderung *GIB ma.* (Z. 49), während er den Arm weiter streckt und die Hand greifähnlich formt (Abb. 24).

In Reaktion darauf greift der gegenwärtige Erzähler RA noch simultan zu PEs imperativischer Äußerung mit der linken Hand zu der vor ihm stehenden Flasche (Abb. 24), und zwar inmitten der Fortsetzung seines Turns (*NOCH was*, Z. 50). Auch er fixiert seinerseits nach wie vor PE, den primären Adressaten seiner Erzählung, und lässt nur beim Hochheben der Flasche seinen Blick kurzzeitig über den

Tisch schweifen, so als wolle er prüfen, ob dem Hinüberreichen ggf. Objekte im Weg stehen (Abb. 25). Anschließend nimmt er während des Hinüberreichens der Flasche wieder Blickkontakt mit PE auf (Abb. 26), der seinerseits RA körperlich entgegenkommt, indem er sich von seinem Stuhl erhebt, nach vorne beugt und nach der Flasche greift (Abb. 26).

Es offenbart sich hier also ein sehr hohes Maß an interpersoneller Koordination zwischen den beiden Jungen: Das Erbitten, Anreichen und Annehmen eines Objekts während der im Gange befindlichen Erzählung gelingt fast vollständig ohne Worte. Die einzige verbale Äußerung, die auftritt, nämlich die Aufforderung PEs (*GIB ma*, Z. 49), ist phonetisch stark verkürzt, objektelliptisch auf den fixierten Gegenstand bezogen und prosodisch (sehr leises Sprechen) als 'off topic' markiert – sie ist also sozusagen minimalinvasiv gestaltet. Wichtige Voraussetzung dafür ist der zuvor im Zuge der Erzählvorbereitung von RA aufgebaute wechselseitige Blickkontakt mit PE (vgl. 4.1.1) und die *intrapersonelle* Koordination des Erzählers RA: Er nimmt PEs visuell vorgebrachte Bitte wahr und bedient sie entsprechend durch haptisch-praktische Handlungen, ohne dabei seine Turn-Progression zu suspendieren. Somit bleibt er sichtbar auf das Erzählen als sprachlich-verbale Hauptaktivität fokussiert, während er Tischorganisatorisches 'nebenbei' erledigt.

RAs modifizierte Reformulierung seines Eingangs-Story-Preface (Z. 40) – *auf youtube is so\_n Video* (Z. 53) – markiert sodann sowohl das Ende der Anreich-Handlung als auch das des Settings, und leitet über in die narrative Rekonstruktion des zu erzählenden Geschehens, nämlich die Entfaltung des ersten Planbruchs (vgl. Transkript im Anhang).

Insgesamt zeigt die multimodale Analyse von RAs Turn-Beanspruchung und Erzählanfang, dass und wie RA vorbereitend zunächst wechselseitige Aufmerksamkeitsorientierung mit einem primären Adressaten etabliert, multimodale Ressourcen intrapersonal und interpersonal so koordiniert, dass sie zugleich Rezipientenschaft als auch Erzählwürdigkeit herstellen, und konkurrierende Anforderungen (Erzählen und simultane situative Anforderungen) gleichzeitig so zu bewerkstelligen vermag, dass das Erzählen als Hauptaktivität gewichtet wird.

Betrachten wir nun wiederum im direkten Vergleich, wie FR in der Phase der beginnenden Elaborierung (welche) multimodalen Ressourcen im Zusammenhang mit kognitiven Suchprozessen und dem situativen Multiaktivitätsmanagement einsetzt.

#### 4.2.2. "Angefurzt" (FR)

Wie unter 4.1.2 rekonstruiert, geht FR in die narrative Elaborierung über, ohne dass er Rezeptionsbereitschaft seitens der Peers erlangt hat. Das Entfalten des Settings ist dabei, wie auch schon für RA beobachtet werden konnte, von Disfluenz im Formulieren gekennzeichnet:

(8) FRs Häsitiation bei der Entfaltung des Settings

088 FR: **da: : (.)** <<f> w::ar> <<all> ich im STAdion,=>



089 =<<t, p> war schon lange HERi>\_ne,  
090 °hhh **da:::-\_ne,** =



091 =da war **son** (-) [ähm- ]



092 PE: [ah gelgen althAUsen;=

Beginnend mit der Äußerung *da: : (.) <<f> w::ar> <<all> ich im STAdion,=>* (Z. 88) verweist FR auf einen eigenen Stadionbesuch, der zeitlich als weit in der Vergangenheit liegend verortet wird (*war schon lange HERi>\_ne,*, Z. 89). Zahlreiche Häsitationsmarkierungen (Dehnungen, Pausen und gefüllte Pausen) sowie der Neuansatz (*°hhh da:::-\_ne,*, Z. 90) offenbaren, dass FR bei der Vertextung des Settings mit Planungs- bzw. Formulierungsproblemen konfrontiert ist. In dieser Hinsicht zeigt sich eine Analogie zum Elaborierungsbeginn RAs.

Eklatante Unterschiede zeigen sich dagegen vor allem in der zugehörigen Blickorganisation. Wie in Abbildung 27 per Pfeil verzeichnet ist, wendet FR gleich zu Beginn der raum-zeitlichen Verortung seiner Erzählung den Blick aus der Runde der Beteiligten hinaus, indem er seinen Kopf nach links dreht und an dem links neben ihm sitzenden PE vorbeischaute. Dies lässt zunächst vermuten, dass auch hier Wegblicken als typisches Verfahren genutzt wird, um in 'Wortsuch'-Kontexten Mitinteraktanten das temporäre Involviertsein in kognitive Suchprozesse anzuzeigen (vgl. Goodwin/Goodwin 1986 und 4.2.1). Zwei Beobachtungen stehen dem jedoch

entgegen: Erstens kann eine veränderte Blickorientierung nur dann als "gaze withdrawal" (ebd.:57) wahrgenommen werden, wenn zuvor überhaupt wechselseitige visuelle Aufmerksamkeit gegeben war. Dies jedoch ist, wie bereits in 4.1.2 beschrieben, für die obige Sequenz nicht der Fall. Zweitens legt die genaue Analyse des Videos offen, dass in dem Moment, wo FR den Blick nach links wendet, am Tiefparterre-Fenster etwa drei Meter links von ihm ein Fahrzeug vorbeifährt. FRs Anheben des Kinns und das leichte Drehen von Kopf und Körperachse in Richtung Fenster (Abb. 27) belegen, dass er gerade nicht 'kommunikativ' wegblickt, sondern mit seinem Blick einem externen Stimulus folgt.

Wie schon zuvor beim Herunterfallen eines Objekts vom Tisch (vgl. 4.1.2) gelingt FR es also hier erneut nicht, angesichts parallel ablaufender Ereignisse in der Interaktionssituation das Erzählen zu fokussieren und es für alle übrigen Beteiligten erkennbar zur Vordergrundaktivität zu machen.

Auch im weiteren Verlauf der Formulierungssuche sichert FR den Beibehalt seiner Erzählerrolle nicht ab (vgl. dazu die Abbildungen 28 und 29): Zunächst markiert er, anders als etwa RA, weder ein "thinking face" (vgl. Goodwin/Goodwin 1986) noch eine anderweitige Denkpose, um die anderen Jungen auf das Abwarten seiner Formulierungssuche zu orientieren. Dann nimmt er plötzlich doch Blickkontakt zu einem ausgewählten Rezipienten auf, nämlich zu seinem Sitznachbarn PE (Abb. 29) – dies allerdings geschieht inmitten eines Neuansatzes (Z. 91), was sein Rede-recht de facto gefährdet, statt es abzusichern: Wie Sidnell (2006:380) nämlich gezeigt hat, indiziert eine solche visuelle Kontaktaufnahme durch den formulierungssuchenden Sprecher i.d.R., dass Formulierungshilfe seitens des Rezipienten angefordert wird. Somit schafft FR durch sein Blickverhalten während der Häsitiation hier eine Stelle für eine potenzielle Fremdreparatur durch PE und damit für einen mindestens temporären Verlust des *current speaker*-Status.

Der Fortgang zeigt, dass die entsprechende sequenzielle Position tatsächlich von PE mit einer Äußerung 'gekapert' (Z. 92) wird, die den Erzählfluss FRs folgeschwer stört: PE nutzt die Gelegenheit, um die offenbar problematische Versprachlichung des genauen Settings ironisch zu kommentieren (*ah gegen altHAUsen;= <<:-) voll lange HER;>*, Z. 92-93). Damit stellt er scherzhaft die Glaubwürdigkeit FRs als verlässlicher Erzähler in Frage.

Dieser 'Torpedierung' der laufenden Erzählaktivität (vgl. auch Morek/Quasthoff 2018:266) folgt sodann ein weiteres Gruppenmitglied (RA) nach, indem es sich zu seinem Sitznachbarn ER dreht und mit weit geöffnetem Mund laut und langgezogen rülpst (Z. 94, Abb. 30 unten). Dies führt schließlich zu einer temporären Suspension des Erzählflusses von FR:

**(9) Torpedierung von FRs Erzählung durch andere Interaktanten**

091 FR: =da war son (-) [ähm- ]  
 092 PE: [ah ge]gen altHAUsen;=  
 093 =<<:-> voll lange [HER;> ]  
 094 Ra: [((rülpst laut, ca. 1 Sec.))]

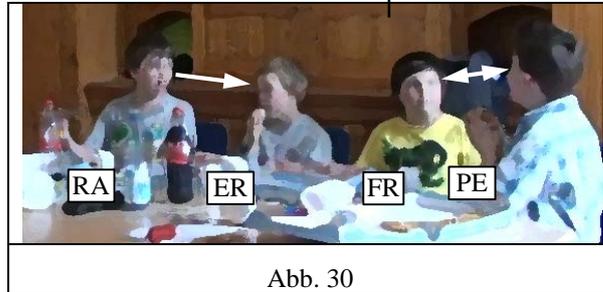


Abb. 30

095 RA: [((rülpst weiter))]  
 096 ER: [((lacht)) ]  
 097 FR: [<<f> NEIN.\_ ] nein.=>

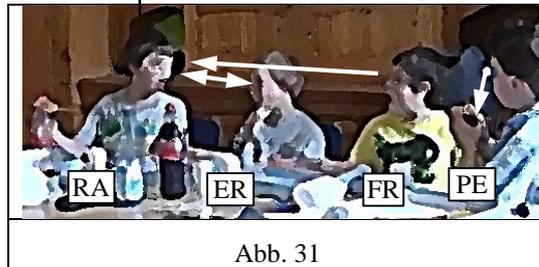


Abb. 31

Der von RA per Blick Adressierte, ER, wendet seine Aufmerksamkeit RA zu (Abb. 31) und goutiert dessen Rülps-Performance mit Lachen (Z. 96);<sup>8</sup> PE blickt indes hinab auf das Stück Pizza in seiner Hand.

Mit Blick auf den Erzähler FR ist nun auffällig, dass er, wie die Abbildungen 30 und 31 festhalten, mit seinem Blick wiederum jeweils der aktuellen 'Störungsquelle' folgt: Zunächst blickt er in Reaktion auf die metanarrative Provokation PEs nach links (Abb. 30); als RA dann lautstark rülpst, dreht FR Kopf und Blick nach rechts, um zum Urheber des Rülpsens zu schauen (Abb. 31). Dies führt dazu, dass verbale und visuelle Adressiertheit FRs diffundieren: Verbal reagiert er durch lautes, wiederholtes Abstreiten auf PEs vorangegangenen Einwurf (<<f> NEIN.\_nein.=>, Z. 97), Kopf- und Blick sind jedoch gen RA ausgerichtet (Abb. 31) und damit auf die emergierende Konkurrenzaktivität, die seine Erzählung gefährdet.

Wenngleich dieses Auseinanderdriften der Orientiertheit FRs (auch) der mittigen Sitzposition FRs mitgeschuldet sein mag, ist sie vor allem weiterer Beleg dafür, dass FR den Anforderungen von Multiaktivitäts- und Rezipientenmanagement kaum nachzukommen vermag. So lässt er auch hier, wie schon in 4.1.2 gezeigt, seine visuelle Aufmerksamkeit von einem hinzutretenden Reiz absorbieren und es 'rächt' sich, dass er zuvor zu keinem Zeitpunkt einen primären Adressaten selektiert

<sup>8</sup> Anzumerken ist, dass das Rülpsen der lokalen thematischen Fokussierung und grundsätzlichen thematischen Präferenz der Clique ('körperliche Ausscheidungen') deutlich näherkommt als FRs bisheriger Erzählverlauf.

hat, an dessen wechselseitigem Blickkontakt er während seiner Erzählung ankern kann.

Es schließt sich eine Aushandlungssequenz an, in der sich FR die Rezeptionsbereitschaft der Peers mühsam erkämpft:

**(10) Nachträgliches 'Erkämpfen' von Rezeptionsbereitschaft durch FR**

098 FR: =da !HAT! [nich gegen] ALT (-) hausen gespielt;=  
 099 RA: [((lacht)) ]  
 100 FR: =<all, p> hat NEU[stadt nich.> ]  
 101 RA: [<<f> da war der ] [in !A!-A-stAdt.]  
 102 FR: [°h !NÄ!- ]



Abb. 32

103 FR: ((Hände klatschen zusammen))  
 104 GUCK;\_<<f> NE-> da::-- (0.4)



Abb. 33



Abb. 34

105 da h' w::' KAM dann (-) so\_n (.) !GEG!ner;\_ne,  
 106 RA: !KU!Mma wie !DÜNN!;  
 107 FR: °hh (-) da:: KONNte man bei den so autoGRAMM <<all>  
 (und so);\_ne,=>



Abb. 35

108 =isch\_hab den so <<len> !AN!gefUrzt;=>

Mit der Äußerung *da !HAT! nich gegen ALT (-) hausen gespielt;=* (Z. 98) versucht FR in Reaktion auf PEs ironische Infragestellung seine Angaben zum Setting des fraglichen Fußballspiels zu korrigieren.

Indessen setzt RA in erhöhter Lautstärke zu einer weiteren Torpedierung der Erzählung FRs an. Mit dem scherzhaft-provokativen Kommentar <<f> *da war der in !A!\_A\_stAdt.* (Z. 101) klagt er auf ironische Weise mangelnde thematische Passung zu seiner fäkalienzentrierten Vorgängererzählung ein. Die sich schon eingangs im Ausbleiben einer inhaltlichen Relevantsetzung andeutende mangelnde thematische Passung von FRs Beitrag zur Erzählserie wird nun also seitens der Peers metanarrativ eingeklagt.

Gegen diese weitere Intervention setzt sich FR mit einem ebenfalls lautstark realisierten *NÄ* zur Wehr (Z. 102). Die phonetische Realisierung der Interjektion mit ungespanntem, offenen [ɛ] lässt offen, ob es sich dabei um eine artikulatorische Variante von *ne* (tag-question) oder des negierenden *nee* handelt. Unabhängig von der jeweiligen Lesart dürfte aber unstrittig sein, dass sich FRs Äußerung darauf richtet, der Torpedierung durch RA Einhalt zu gebieten.

Dies legt auch FRs Gestik nahe (vgl. Abb. 32): Mit angewinkelten Armen führt er beide Handflächen in einer leicht verzögerten Klatschbewegung zunächst auf Brustbeinhöhe zusammen, um sie nach Beendigung von RAs Äußerung zu einem Klatschen zu vollenden, sodass ein knallendes Geräusch entsteht (Z. 103). FRs Blick richtet sich dabei auf den 'Störer' RA, der allerdings seinerseits auf sein zum Mund geführtes Pizzastück starrt (Abb. 32). Mit seinem Händeklatschen und dem verbalsprachlichen *NÄ* greift FR hier anders als RA (vgl. 4.2.1) auf *exponierte* aufmerksamkeitsrekrutierende Mittel zurück ('exposed gaze-recruiting practices', vgl. Kidwell 2006), mit denen das Aushandeln von Aufmerksamkeit von einer 'nebenbei' zu erledigenden Aufgabe zur eigentlichen Hauptaktivität der Beteiligten wird.

Abbildung 33 und 34 zeigen, dass FR auch beim weiteren Versuch, (endlich) Aufmerksamkeit für seine Erzählung zu erlangen, von mehreren exponierten Mitteln Gebrauch macht, die sein Bemühen forcieren und ihm eine gleichsam disziplinäre Rahmung geben: So fordert FR mit dem Imperativ *GUCK* äußerst explizit (den adressierten RA?) zur visuellen Orientierung auf das von ihm Fokussierte auf; parallel dazu lehnt er sich etwas nach vorne und nimmt eine gespanntere Körperhaltung ein (Abb. 33). Begleitend erhebt FR seine rechte Hand und formt sie etwa auf Kinnhöhe zur Geste des senkrecht aufgestreckten, erhobenen Zeigefingers. Diesem von Fricke (2007:153) auch als "Achtung-Geste" bezeichneten gestischen Emblem wird die Kernbedeutung zugeschrieben, die Aufmerksamkeit anderer auf neue oder besonders wichtige Informationen zu lenken (vgl. Bressemer/Müller 2014a:1583). FR dient sie im vorliegenden sequenziellen und multimodalen Kontext dazu, nach kontinuierlich mangelnder Aufmerksamkeit der Peers und der Kulmination peerseitiger Interventionen endlich Rezeptionsbereitschaft für die Fortsetzung seiner Erzählung durchzusetzen. Die 'besonders wichtige Information', die hier den Mitinteraktanten signalisiert wird ist also: 'Achtung, hier ist eine Erzählung im Gange, die noch nicht beendet ist'.<sup>9</sup> Die unmittelbar angeschlossene, prosodisch eigenständige *tag-question NE* (Z. 104) fungiert als rückversichernde Verstärkung der Aufforderung zuzuhören.

Abb. 34 zeigt sodann eine weitere Forcierung: FR macht sich auf seinem Stuhl körperlich 'groß', er richtet sich auf und hebt Kopf und Kinn an. Dazu reckt er,

<sup>9</sup> Dass RA daraufhin erstmals seinen Blick in Richtung FR wendet (wenn auch ohne Drehung von Körperachse und Kopf, sondern lediglich aus den Augenwinkeln, Abb. 34), belegt die pragmatische Durchschlagskraft dieser Geste.

während er mit dem Konnektor *da:·* (z. 104) in die Erzählung zurückführt, die rechte Hand bei abgewinkeltem Arm noch weiter in die Höhe und vollführt mit immer noch aufrecht ausgestrecktem Zeigefinger eine 'Wedelbewegung'. Dieser Geste FRs kann hier eine Doppelfunktion zugeschrieben werden: Erstens kann sie als dynamisierte und verstärkte Variante der 'Achtung-Geste' gelesen werden, die Ähnlichkeit zu einer Meldegeste aufweist und aufgrund ihrer Bewegtheit besonders auffällig für die rezipientenseitige Wahrnehmung ist. Aufgrund ihres Auftretens im Verbund mit einer Häsitationsmarkierung (*da:·*) kann sie aber auch als gestischer Hinweis auf das nahe Ende einer im Gange befindlichen Formulierungssuche gedeutet werden ('ich hab's gleich').

Gleich welche Interpretation auf Seiten der Teilnehmenden überwiegen mag – im Ergebnis führt die gesamte multimodale Forcierung dazu, dass FR nach mehreren Suspendierungsversuchen anderer Gruppenmitglieder schließlich zum narrativen Kern seiner Erzählung vordringen und zumindest in Teilen deren Aufmerksamkeit erlangen kann (Z. 105-110). Abbildung 35 zeigt exemplarisch, dass nun sowohl RA als auch PE zu FR schauen.

Insgesamt zeigt die multimodale Analyse, dass es FR erst nachträglich und in Abarbeitung peerseitigen Widerstands unterschiedlicher Qualität (Nicht-Ratifikation, Wegblicken, erzählwidrige Kommentare etc.) gelingt, Aufmerksamkeit und Rezeptionsbereitschaft für seine Erzählung herzustellen. Dabei nutzt er schlussendlich exponierte, nicht genuin erzählorientierte, sondern disziplinarische Mittel.

### 4.3. Zusammenfassung des analytischen Vergleichs

Tabelle 1 dient der Bündelung der mikro- und sequenzanalytisch erlangten Befunde. Sie listet in der Gegenüberstellung der beiden Fallbeispiele diejenigen multimodalen Mittel auf, von denen RA und FR jeweils Gebrauch machen. Dabei werden zum einen die Mittel der Erzählvorbereitung angeführt, die sich vor Turn-Beginn und zur Bearbeitung der beiden erzählvorbereitenden Aufgaben 'Darstellen von Inhaltsrelevanz' und 'Thematisieren' finden. Zum anderen werden (in den beiden rechten Spalten) auch die multimodalen Ressourcen während des Elaborierens, die im Zusammenhang mit Disfluenz- und Multiaktivitätsmanagement auftreten, verzeichnet.

Für den Vergleich der beiden kontrastiv ausgewählten Erzählanfänge zeigt sich, dass RA und FR sehr unterschiedliche Repertoires multimodaler Ressourcen zu bestimmten Zeitpunkten im sequenziellen Verlauf einsetzen, um sich als potenzielle nächste Sprecher im Rahmen der Erzählserie zu positionieren und eine Erzählung zu projizieren. Sowohl die turn-vorbereitende Aufgabe, zunächst eine gemeinsame Orientierung herzustellen (Deppermann 2013), wie auch die beiden erzählvorbereitenden Jobs 'Darstellen von Inhaltsrelevanz' sowie 'Thematisieren' (Hausendorf/Quasthoff 1996) erfahren dadurch jeweils eine unterschiedliche Bearbeitung.

RA setzt mit multimodalen Aktivitäten zur Markierung des Prä-Turn-Beginns bereits während einer potenziellen Abschlussphase der Vorgängererzählung ein ('Frühstart'). Über den konzertierten und sequenziell an die narrative Makrostruktur der Vorgängererzählung angepassten Einsatz von Blick, Mimik (konkret v.a. Hochziehen der Augenbrauen), Gestik, Körperhaltung, Prosodie (behauchtes Sprechen) und Verbalsprache ("Erinnerungsbestätigungsgesuch" als Story-Preface und vorge-

schaltete Interjektion *ey*) selegiert er gleich zu Beginn ein ausgewähltes Gruppenmitglied als primären Adressaten. Die multimodalen Ausdrucksressourcen sind dabei – und das ist das Entscheidende – so konfiguriert, dass sie nicht nur Aufmerksamkeit bzw. Rezipientenschaft herstellen, sondern *zugleich* bereits inhaltliche Relevanz und potenzielle Erzählwürdigkeit des Anzuschließenden projizieren. (Dies ist in Tabelle 1 dadurch dargestellt, dass die entsprechenden Mittel sich über die ersten beiden Spalten erstrecken.) Auch als RA nach seinem letztlich verfrühten Turn-Übernahmeversuch erneut Ansprüche auf die Erzählerrolle geltend macht, greift er auf eine Kombination verbaler, vokaler und visueller Mittel zurück, die als narrativ orientierter, komplexer Kontextualisierungshinweis auf die Attraktivität und Adressiertheit des zu Erzählenden fungieren. Nachdem er wechselseitigen Blickkontakt mit seinem primären Adressaten hergestellt hat, startet er mit der Entfaltung des Settings unmittelbar in die Elaborierung seiner Geschichte, *ohne* eine explizite Thematisierung zu leisten. Er 'schmuggelt' (Quasthoff 1999) damit seine Erzählung erfolgreich ein, wie an der fortgesetzten Aufmerksamkeit der Peers und v.a. PEs würdigenden Reaktionen (Gelächter, Z. Z. 57, 59, 66, 68, 76, 79) abzulesen ist.

FR hingegen versäumt es anfangs, durch wechselseitigen Blickkontakt (z.B. zu einem primären Adressaten) vorgreifend gemeinsame Aufmerksamkeit herzustellen und die Rezeptionsbereitschaft der Peers abzusichern. Anders als bei RA leisten die von FR gewählten Turn-Beanspruchungsmittel nicht gleichzeitig schon eine Bearbeitung des Jobs 'Darstellen von Inhaltsrelevanz'. Vielmehr greift FR zu allgemeinen, unspezifischen Mitteln der Turn-Beanspruchung und Turn-Projizierung: Schnalzen, lautes Sprechen und das Vergewisserungstag *ne* fungieren als formale statt generische Verfahren, die eigene Sprechabsicht kenntlich zu machen bzw. Aufmerksamkeit und Rezeptionsbereitschaft von Mitinteraktanten zu erlangen. Hinweise auf die etwaige Attraktivität und Erzählwürdigkeit der anzuschließenden Erzählung werden damit jedoch noch keine mitgeliefert. Ebenso wenig trägt das formale *Story Preface* ("Letztes Mal...") dazu bei, erzähl- und adressatenspezifisch Aufmerksamkeit zu generieren, sondern setzt das Erzählen mittels einer Thematisierung allgemeiner Ereignisqualität lediglich formal relevant. Das fehlende Herstellen einer gemeinsamen Orientierung und peerseitiger Rezeptionsbereitschaft zu Beginn des Erzählens führt dann schlussendlich zu einer nachgelagerten Aushandlungssequenz im Vollzug des Elaborierens (s.u.).

Für die beginnende Elaborierung zeigt sich, dass sich die unterschiedliche Zuhörer- und Erzählorientierung der beiden Jungen auch über den eigentlichen Erzähleinstieg hinaus fortsetzt. Dies lässt sich gut an der Art und Weise dokumentieren, wie sie multimodale Koordinationsanforderungen angesichts interner und externer Störungen der Kommunikation bewerkstelligen.

RA liefert seinen Zuhörern nicht nur mimische und gestische 'Instruktionen' für das Abwarten seiner Vertextungsschwierigkeiten und die Einordnung global-semanticischer Elemente (z.B. Denkpose, Wegwerfgeste, Kopfschütteln), sondern er vermag auch das Erzählen trotz des Multiaktivitätskontextes kontinuierlich als Vordergrundaktivität zu fokussieren. Die per Blickkontakt abgesicherte wechselseitige Orientiertheit bildet dabei die Voraussetzung dafür, dass sich die parallele Verrichtung praktischer Tätigkeiten (Zuschrauben einer Flasche; Anreichen einer Flasche) dem Erzählen unterordnet.

	Prä-Turn-Beginn	Darstellen von Inhaltsrelevanz	Thematisieren	Disfluenz-Management	Multiaktivität
RA	<p>Erster Versuch:</p> <p>Display zuhöreseitiger engagierter Beteiligung während der Vorgängererzählung</p> <p>Monitoring der Erzählstruktur der Vorgängererzählung und Frühstart</p> <p>Anheben des Kopfes</p> <p>Schnelles Hochziehen der Augenbrauen</p> <p>Einatmen</p> <p>Interjektion <i>ey</i> mit behauchter Stimme</p> <p>Körperausrichtung + Blickzuwendung an primären Adressaten</p> <p>Zweiter Versuch:</p> <p>Einsatz in Pause</p> <p>Blick zu primärem Adressaten</p> <p>Einnehmen einer Erzählhaltung</p> <p>Öffnen des Mundes</p> <p>Interjektion <i>ey</i></p> <p>Einatmen</p>	<p>Hochziehen der Augenbrauen</p> <p>Bilateral adressiertes Erinnerungsbestätigungsgesuch</p> <p>Buzzword ‚Youtube‘</p>		<p>Wegblicken</p> <p>(Gefüllte) Pausen und gedehntes Sprechen</p> <p>Verdecken des Gesichts / Denkpose bzw. ‚thinking face‘</p> <p>Kopfschütteln</p> <p>Wegwerfgeste</p>	<p>Wahrung wechselseitigen Blickkontakts bei Verrichtung praktischer Tätigkeit</p>
FR	<p>Kein Frühstart</p> <p>Blick gen Tisch</p> <p>Schnalzen</p> <p>Einatmen</p> <p>Hinablicken bei ext. Reiz</p> <p>Lautes, stark akzentuiertes Sprechen</p> <p><i>tag-question</i></p> <p>Nachträgliches Erkämpfen:</p> <p>Einwand <i>nee</i> / <i>tag-question ne</i></p> <p>Händeklatschen</p> <p>Blickorientierung</p> <p>Imperativ <i>guck</i></p> <p>‚Achtung‘-Geste</p> <p><i>tag-question</i></p> <p>Aufrichten</p> <p>‚Wedel-Geste‘</p>	<p>Zeigegeste</p>	<p>Preface mit Zeitadverb</p>	<p>(Gefüllte) Pausen, gedehntes Sprechen</p> <p>Wegblicken bei externen Reizen</p> <p>Blickkontakt mit Fremdkorrektur-Gelegenheit</p>	<p>Verfolgen externer Reize mit dem Blick</p>

Tabelle 1: Multimodale Ressourcen von RA und FR im Vergleich

FR hingegen lässt die eigene Aufmerksamkeit von verschiedenen emergierenden Reizen (z.B. Vorbeifahren eines Autos; Rülpsen eines Gruppenmitglieds) absorbieren, sodass er sich in seinem Blickverhalten und seiner Körperhaltung selbst nicht als dem Erzählen vollständig verpflichtet zeigt. Um Zuhörerverpflichtungen für seine Mitinteraktanten anzuzeigen, nutzt er nicht nur insgesamt deutlich weniger mimische und kinetische Ressourcen. Diejenigen, die er schließlich einsetzt, um die nicht bereits vorgreifend abgesicherte wechselseitige Aufmerksamkeit nachträglich und mühsam zu erkämpfen, sind wiederum *nicht* auf das Erzählen als Gattung ausgerichtet (Händeklatschen, "Achtung"-Geste, winkender Zeigefinger, Imperativ *guck*). Damit greift er auf sog. exponierte aufmerksamkeitsrekutierende Mittel zurück (Kidwell 2006), die das Erheischen von Aufmerksamkeit kurzzeitig zur Hauptaktivität machen und eine disziplinäre Rahmung evozieren. An die Stelle des 'Schmackhaftmachens' einer Erzählung tritt letztlich deren Oktroyierung.

Blickt man zudem 'top down' auf die von RA und FR zur Erzählserie beigetragenen Erzählungen, dokumentieren auch diese deutliche Unterschiede in der kontextuellen und interaktiven (Ein)Passung der konversationellen Erzählungen in die laufende Peer-Interaktion. RA liefert einen strukturell komplexen, performativ in Szene gesetzten urbanen Mythos, der zum gruppenintern präferierten Themenkomplex 'Körperlichkeit und Tabubruch' passt und die Übertrumpfungsanforderung an nächste Erzählungen (über)erfüllt. FRs Beitrag hingegen ist eine ein-episodige Geschichte des Typs "Agentenplanbruch" (Quasthoff 1980:57), in der sich FR selbst als Protagonisten eines (möglicherweise) realen Vorfalls ('Anfurzen' eines Gegners) auftreten lässt. Das von FR mit seinem Beitrag zur Erzählserie erzielte Echo auf Seiten der Mitinteraktanten fällt verglichen mit demjenigen RAs ungleich schwächer aus (vgl. das Hörsignal HM; von PE in Z. 111).

## 5. Fazit

Der exemplarische Einblick in eine Erzählserie während eines Pizza-Essens unter vier Jungen zeigt, dass das selbstinitiierte Anbringen von Erzählungen in Mehrpersoneninteraktionen mit Multiaktivitätsanforderungen ein äußerst heikles und v.a. in aufmerksamkeitskompetitiven Kontexten anspruchsvolles Unterfangen ist (vgl. Morek/Quasthoff 2018). Peer-Interaktionen von Präadoleszenten als Situationen zwischen Erzählwidrigkeit und Erzählaffinität erweisen sich als heuristisch aufschlussreiche Datengrundlage, um Anforderungen und multimodalen Ressourcen des Einbettens von Erzählungen in laufende Gesprächskontexte systematisch nachzuspüren. Anders als in Dyaden Erwachsener oder in Erwachsenen-Kind-Interaktionen (Kupetz i.d.H.) stehen Kinder in multidialogischen Konstellationen vor der Herausforderung, eine sequenziell passende Stelle für ihre Erzählung abzapfen und die anschließende Erzählung auf eine Weise anschlussfähig zu machen, die ihnen möglichst kollektive Rezipientenschaft verschafft, trotz konkurrierender Interaktions- oder Rezeptionsangebote.

Während sich die konversationsanalytische Erzählforschung lange auf verbal-sprachlich realisierte Story-Prefaces (Sacks 1992) und andere Verfahren des expliziten Thematisierens (Hausendorf/Quasthoff 1996) konzentriert hat, zeigt sich in der multimodalen Betrachtung von Erzählanfängen, welche zentrale Rolle gerade körperlich-visuellen und vokalen Ausdrucksressourcen und ihrer zeitlichen Platzierung zukommt. Über sie gilt es nicht nur die rezeptions- und produktionsbezogenen

Voraussetzungen für die Turn-Übernahme als nächster Erzähler zu schaffen, sondern sie können so gewählt sein, dass sie wesentlich zur Erledigung des erzählvorbereitenden Jobs 'Darstellen von Inhaltsrelevanz' beitragen. In diesem Sinne scheinen sie – zumindest in einem hinsichtlich Rederecht und Aufmerksamkeit hochkompetitiven Kontext – sogar expliziten Verfahren der (eindeutigen) Projektion narrativer *multi-unit-turns* überlegen zu sein: Denn als visuelle Floor-Beanspruchungssignale und subtile Kontextualisierungshinweise ermöglichen sie die schleichende Übernahme der Erzählerrolle und vermögen auf performative Weise Attraktivität des zu Erzählenden zu implizieren. Grundbedingung dafür ist allerdings, dass mittels entsprechender Blickorganisation überhaupt erst wechselseitige Orientierung hergestellt ist. Die bilaterale Adressierung (erst) *eines* ausgewählten primären Adressaten erweist sich dafür als zielführendes Verfahren. Zugleich zeigt sich, dass zur Abpassung des 'richtigen' Zeitpunkts zum Lancieren einer (nächsten) Erzählung auch rezeptive narrative Fähigkeiten gehören, die dem prospektiven Erzähler ein strukturorientiertes Monitoring z.B. der Vorgängererzählung ermöglichen.

Der Blick in konversationelle Erzählungen in Peer-Interaktionen eröffnet somit auch für die Diskurserwerbsforschung wertvolle Einblicke in die Komplexität und Differenziertheit multimodaler Anforderungen und Ressourcen des Erzählens. Eine rein verbalsprachliche Analyse vermag diese Abhängigkeiten ebenso wenig zu erfassen wie ein codierendes Verfahren, das das Auftreten von Gesten unterschiedlichen Typs lediglich auszählt, ohne deren sequenzielle Position, Interaktivität und Alignierung mit anderen Ausdrucksressourcen zu berücksichtigen. Die hier vorgestellten Analysen legen nahe, dass Gestik, Mimik, Blick und Prosodie im Zusammenspiel mit dem verbalsprachlichen Kanal nicht nur bei der *Vertextung* und gattungsspezifischen *Markierung* der zu entfaltenden Ereignisse relevant werden (vgl. auch Ohlhus 2016; Kern 2011), sondern auch für die Kompetenzdimension des *Kontextualisierens* (Quasthoff 2009): Der spezifisch konstellierte Einsatz unterschiedlicher Modalitäten bei der Hinführung und Einleitung von Erzählungen spricht dafür, dass Kontextualisierungskompetenz (Morek/Quasthoff 2018) die intra- und interpersonelle Koordination multimodaler Ressourcen mit einschließt. Hier bestehen für die Sprach- und Diskurserwerbsforschung (vgl. auch Heller i.d.H.) weiterhin Desiderata.

Unter stärker soziolinguistischen Gesichtspunkten schließlich zeigt die vorliegende Studie, dass und wie Multimodalität beim Lancieren von Erzählungen auch eine wichtige Ressource der Aushandlung von Status innerhalb der Gruppe darstellt. Das Nicht-Etablieren von wechselseitiger Orientierung (z.B. über Blickkontakt) darf nicht allein dem prospektiven Erzähler zugeschrieben werden, sondern ist als Resultat interaktiver Prozesse zu betrachten: Das Gewähren oder Versagen von Blickkontakt und Rezeptionsbereitschaft kann durchaus auch als Mechanismus interaktiver Inklusion und Exklusion fungieren (vgl. die peerseitigen Torpedierungen von FRs Erzählung).

Vor diesem Hintergrund stellt der kontext- und gattungsangepasste Einsatz multimodaler Ausdrucksmittels auch eine wichtige 'Währung' im gruppeninternen Identitäts- und Zugehörigkeitswettbewerb (vgl. Schmidt 2004) dar: Gruppenmitglieder, denen es gelingt, Erzählwürdigkeit und Rezipientenschaft im Zusammenspiel körperlich-visueller, stimmlicher und verbaler Mittel herzustellen, erweitern über ihre narrativen Performances das Potenzial, an kommunikativen Selbstdarstellungsmöglichkeiten und sozialem Status innerhalb der Gruppe zu gewinnen (vgl.

auch Morek/Quasthoff 2018). Dies wiederum dürfte langfristig dazu führen, dass – aufgrund eines hohen Gruppenstatus – Rezeptionsbereitschaft der anderen Gruppenmitglieder z.B. für Erzählungen leichter erlangt werden kann. In diesem Sinne ist Kontextualisierungskompetenz in ihrer multimodalen Beschaffenheit also auch Anforderung und Vehikel gruppenkonstitutiver Prozesse.

## 6. Literaturverzeichnis

- Arminen, Ilkka (2004): Second stories: the salience of interpersonal communication for mutual help in Alcoholics Anonymous. In: *Journal of Pragmatics* 36 (2), 319-347.
- Bausch, Karl-Heinz (1994): Regeln des Sprechens. Erzählstile, soziale Typisierungen, Sprachvariation unter Jugendlichen. In: Werner Kallmeyer (Hg.), *Kommunikation in der Stadt. Teil 1: Exemplarische Analysen des Sprachverhaltens in Mannheim*. Berlin: Walter de Gruyter, 387-466.
- Bohle, Ulrike (2007): Das Wort ergreifen, das Wort übergeben. Explorative Studie zur Rolle redebegleitender Gesten in der Organisation des Sprecherwechsels. Berlin: Weidler Buchverlag.
- Branner, Rebecca (2003): Scherzkommunikation unter Mädchen. Eine ethnographisch-gesprächsanalytische Untersuchung. Frankfurt am Main, New York: Lang.
- Bressem, Jana / Müller, Cornelia (2014a): A repertoire of German recurrent gestures with pragmatic functions. In: Cornelia Müller / Alan Cienki / Ellen Fricke / Silva Ladewig / David McNeill und Jana Bressem (Hg.), *Body - Language - Communication. Band 2. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of Linguistics and Communication Science (HSK) 38.2*. Berlin, München, Boston: De Gruyter, 1575-1591.
- Bressem, Jana / Müller, Cornelia (2014b): The family of Away gestures: Negation, refusal, and negative assessment. In: Cornelia Müller / Alan Cienki, Ellen Fricke / Silva Ladewig / David McNeill und Jana Bressem (Hg.), *Body - Language - Communication. Band 2. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of Linguistics and Communication Science (HSK) 38.2*. Berlin, München, Boston: De Gruyter, 1592-1604.
- Colletta, Jean-Marc (2009): Comparative analysis of children's narratives at different ages. A multimodal approach. In: *GEST* 9 (1), 61-96.
- Colletta, Jean-Marc / Guidetti, Michèle / Capirci, Olga / Cristilli, Carla / Demir, Ozlem Ece / Kunene-Nicolas, Ramona N. / Levine, Susan (2015): Effects of age and language on co-speech gesture production. An investigation of French, American, and Italian children's narratives. In: *Journal of child language* 42 (1), 122-145.
- Deppermann, Arnulf (2013): Turn-design at turn-beginnings: Multimodal resources to deal with tasks of turn-construction in German. In: *Journal of Pragmatics* 46 (1), 91-121.
- Fricke, Ellen (2007): *Origo, Geste und Raum. Lokaldeixis im Deutschen*. Berlin: De Gruyter.
- Georgakopoulou, Alexandra (2007): *Small stories, interaction and identities*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

- Goodwin, Charles (1981): *Conversational organization. Interaction between speakers and hearers*. New York: Academic Press.
- Goodwin, Charles (1984): Notes on story structure and the organization of participation. In: J. Maxwell Atkinson und John Heritage (Hg.), *Structures of social action. Studies in conversation analysis*. Cambridge, New York, Paris: Cambridge University Press, 225-246.
- Goodwin, Marjorie Harness / Goodwin, Charles (1986): Gesture and coparticipation in the activity of searching for a word. In: *Semiotica* 62 (1-2).
- Gülich, Elisabeth / Hausendorf, Heiko (2000): Vertextungsmuster Narration. In: Klaus Brinker / Gerd Antos / Wolfgang Heinemann und Sven F. Sager (Hg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 1. Halbband. Berlin, New York: De Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK), 16, 1), 369-385.
- Gumperz, John Joseph (1982): *Discourse strategies*. Cambridge u.a: Cambridge University Press.
- Hausendorf, Heiko / Quasthoff, Uta (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Jefferson, Gail (1978): Sequential aspect of story-telling. In: Jim Schenkein (Hg.), *Studies in the organization of conversational interaction*. New York: Academic Press, 219-248.
- Kern, Friederike (2011): Der Erwerb kommunikativer Praktiken und Formen - Am Beispiel des Erzählens und Erklärens. In: Stephan Habscheid (Hg.), *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologie der Kommunikation*. Berlin: De Gruyter, 231-253.
- Kidwell, Mardi (2013): Framing, grounding, and coordinating conversational interaction: Posture, gaze, facial expression, and movement in space . In: Cornelia Müller / Alan J. Cienki / Ellen Fricke / Silva H. Ladewig / David McNeill und Sedinha Tessoroff (Hg.), *Body - language - communication. An international handbook on multimodality in human interaction*. Berlin: De Gruyter Mouton, 100-112.
- Labov, William / Waletzky, Joshua (1967): Narrative Analysis. In: June Helm (Hg.), *Essays on the verbal and visual arts. Proceedings of the 1966 annual spring meeting of the American Ethnological Society*. Seattle, Wash.: University of Washington Press, 12-44.
- Lerner, Gene H. (1992): Assisted storytelling. Deploying shared knowledge as a practical matter. In: *Qualitative Sociology* 15 (3), 247-271.
- Levy, Elena T. / McNeill, David (2015): *Narrative development in young children. Gesture, imagery, and cohesion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mandelbaum, Jenny (2013): Storytelling in Conversation. In: Jack Sidnell und Tanya Stivers (Hg.), *The handbook of conversation analysis*. Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell, 492-507.
- Mondada, Lorenza / Schmitt, Reinhold (2010): Zur Multimodalität von Situationseröffnungen. In: Lorenza Mondada / Reinhold Schmitt (Hg.): *Situationseröffnungen. Zur multimodalen Herstellung fokussierter Interaktion*. Tübingen: Narr, 7-52.

- Morek, Miriam / Quasthoff, Uta (2018): Sprachliche und diskursive Praktiken unter Kindern. In: Eva Neuland / Peter Schlobinski (Hg.), *Handbuch Sprache in sozialen Gruppen*. Berlin, Boston: De Gruyter, 255-275.
- Ohlhus, Sören (2016): Narrative Verfahren und mediale Bedingungen: Überlegungen zur Analyse mündlicher und schriftlicher Erzählungen. In: Ulrike Behrens und Olaf Gätje (Hg.), *Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht. Wie Themen entfaltet werden*. Frankfurt a.M.: Lang, 39-65.
- Quasthoff, Uta (2001): Erzählen als interaktive Gesprächsstruktur. In: Gerd et al (Hgg.) Antos (Hg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 2. Halbband. Berlin, New York: De Gruyter, 1293-1309.
- Quasthoff, Uta (2009): Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: Michael Becker-Mrotzek (Hg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 84-100.
- Quasthoff, Uta / Heller, Vivien / Morek, Miriam (2017): On the sequential organization and genre-orientation of discourse units in interaction: An analytic framework. In: *Discourse Studies* 19 (1), 84-110.
- Reig Alamillo, Asela / Colletta, Jean-Marc / Guidetti, Michele (2013): Gesture and language in narratives and explanations: the effects of age and communicative activity on late multimodal discourse development. In: *Journal of child language* 40 (3), 511-538.
- Rossano, Federico (2012): Gaze behavior in face-to-face interaction. Phd. Radboud University Nijmegen Nijmegen. Online verfügbar unter [http://pubman.mpdl.mpg.de/pubman/item/escidoc:1539511/component/escidoc:2272985/Rossano\\_2012\\_Gaze\\_behavior\\_in\\_face-to-face\\_interaction.pdf](http://pubman.mpdl.mpg.de/pubman/item/escidoc:1539511/component/escidoc:2272985/Rossano_2012_Gaze_behavior_in_face-to-face_interaction.pdf).
- Ruoss, Emanuel (2015): Personelle Transitionen in Mehrpersonenkonstellationen: Zum Übergang von nicht-fokussierter in fokussierte Interaktion. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 16, 161-195.
- Ryave, Alan L. (1978): On the achievement of a series of stories. In: Jim Schenkein (Hg.), *Studies in the organization of conversational interaction*. New York: Academic Press, 113-132.
- Sacks, Harvey (1971): Das Erzählen von Geschichten innerhalb von Unterhaltungen. In: Rolf Kjolseth und Fritz Sack (Hg.), *Zur Soziologie der Sprache*. Opladen: Westdeutscher Verlag (*Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*: Sonderheft, 15), 307-314.
- Sacks, Harvey (1995): *Lectures on conversation*. Volumes I & II. Edited by Gail Jefferson, Oxford [etc.]: Blackwell.
- Schegloff, Emanuel A. (1996): Turn organization: one intersection of grammar and interaction. In: Elinor Ochs / Emanuel A. / Schegloff und Sandra A. Thompson (Hg.), *Interaction and grammar*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 52-133.
- Schmidt, Axel (2004): *Doing peer-group*. Die interaktive Konstitution jugendlicher Gruppenpraxis. Frankfurt am Main, Wien u.a: Lang.
- Schmitt, Reinhold (2005): Zur multimodalen Struktur von turn-taking. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 6, 17-61.

- Selting, Margret / Auer, Peter / Barth-Weingarten Dagmar / Bergmann, Jörg / Bergmann, Pia / Birkner, Karin et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung 10, 353-402.
- Spreckels, Janet (2006): Britneys, Fritten, Gangschta und wir. Identitätskonstitution in einer Mädchengruppe: eine ethnographisch-gesprächsanalytische Untersuchung. Frankfurt am Main: Lang.
- Strahan, Tania / Stirling, Lesley (2016): Narrative in 'societies of intimates'. In: Narrative Inquiry 26 (2), 430-480.
- Streeck, Jürgen / Hartge, Ulrike (1992): Gestures at the Transition Place. In: Peter Auer und Aldo Di Luzio (Hg.), The contextualization of language. Amsterdam, Philadelphia: J. Benjamins, 135-157.
- Theobald, Maryanne / Reynolds, Edward (2015): In pursuit of some appreciation. Assessment and group membership in children's second stories. In: Text & Talk 35 (3).
- Wald, Benji (1978): Zur Einheitlichkeit und Einleitung von Diskurseinheiten. In: Uta Quasthoff (Hg.), Sprachstruktur – Sozialstruktur. Königstein: Scriptor, 128-149.
- Weiß, Clarissa / Auer, Peter (2016): Das Blickverhalten des Rezipienten bei Sprecherhäsitationen: eine explorative Studie. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 17, 132-167.
- Zima, Elisabeth (2017): Multimodale Mittel der Rederechtaushandlung im gemeinsamen Erzählen in der Face-to-Face Interaktion. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 18, 241-273.

## 7. Anhang

## Erzählserie "Ausscheidungen im Fußballstadion" (C10m)

(PE: Peter, RA: Raffa, FR: Frederik, ER: Erik)

036 PE: bei (in) (DREsden) hat neustadt doch verLoren;\_ne?  
037 FR: ((nickt))  
038 da hab ich meine FANta genommen,=  
039 =°h und auf\_s SPIELfeld geschmIssen;  
040 RA: <<behaucht> ey> <<all, cresc> WEIß\_e noch\_auf>  
YOUtube,  
041 da hab ich [schon- ]  
042 PE: [(da hab ich noch)] son ALThausener ( );  
043 und KIPpte !FAST! son stück daNEben.  
044 (0.5)  
045 RA: EY; °hh  
046 in NEUst' <<all> NEUstadt hat ma> geSPIELT?  
047 (1.0)  
048 irgendwann vo::r- (-)  
049 PE: <<pp> GIB [ma.>]  
050 RA: [NOCH] was,  
051 (0.5)  
052 RA: vo::r (.) <<all> irgendwas mit> wo:: ich noch nicht  
geBOren war,=  
053 =<<all> auf youtube is so\_n Video,>=  
054 =<<behaucht, p> hat !EI!ne::r>- (0.5) so ne HOse-  
055 <<behaucht> !VOLL! (.) <<ff> !VOLL!geSCHISSen;=>  
056 <<:-), all> ich SCHWÖre.>  
057 PE: ((lacht))  
058 RA: [!VOLL!> mit KACke und ZWEI (-) und noch eine WINdel.]  
059 PE: [((lacht)) ]  
060 RA: <<p, behaucht, all> weiße was der MACHT?>  
061 (0.5)  
062 da kommt gerade so einer auf neUstadt TORwart,  
063 er SCHMEIßT-  
064 (0.3)  
065 [genau die <<f> !WIN!del in den-> ]  
066 PE: [((lacht heftig)) ]  
067 RA: [in den ANgreifer.]  
068 PE: [((lacht exaltiert)) ]  
069 RA: nicht in den (-- ) <<t> der war auch für NEUstadt;=>  
070 =<<all> auf EINma> (0.3) °h kommt der SCHI:ri::? °h  
071 ( ) so HOCH,=  
072 =<<t> und SAGT so->  
073 <<f, h, behaucht> EY::: was !MA!chen sie da;>  
074 ER <<all> nimmt die UNterhose,>  
075 !SCHMIE::RT! das [dem die (-)] ins geSICHT;=  
076 PE: [((lacht)) ]  
077 =<<all> du siehs nur> noch so hier so KACke;=>  
078 =ALles SCHWA::RZ;  
079 PE: [((lacht 'stumm'))]  
080 [(0.4) ]  
081 FR: ((schmalzt leise)) °hh  
082 ((etwas fällt zu Boden))  
083 FR: <<pp> OH.=  
084 =SCHEISse.>  
085 (0.5)  
086 <<f> !LETZ!>tes ma;\_ne,

087 (0.7)  
 088 da:: (.) <<f> w::ar> <<all> ich im STAdion,=>  
 089 =<<t, p> war schon lange HER;>\_ne,  
 090 °hhh da:::-\_ne,=  
 091 =da war son (-) [ähm- ]  
 092 PE: [ah ge]gen althAUsen;=  
 093 =<<:-> voll lange [HER;> ]  
 094 Ra: [((rülpst laut, ca. 1 Sec.))]  
 095 RA: [((rülpst weiter))]  
 096 ER: [((lacht)) ]  
 097 FR: [<<f> NEIN.\_ ] nein.=>  
 098 FR: =da !HAT! [nich gegen] ALT (-) hausen gespielt;=  
 099 RA: [((lacht)) ]  
 100 FR: =<all, p> hat NEU[stadt nich.> ]  
 101 RA: [<<f> da war der ] [in !A!\_A\_stAdt.]  
 102 FR: [°h !NÄ!- ]  
 103 FR: ((klatscht Hände zusammen))  
 104 GUCK;\_<<f> NE-> da:::- (0.4)  
 105 da h' w::' KAM dann (-) so\_n (.) !GEG!ner;\_ne,  
 106 RA: !KÜ!Mma wie !DÜNN!;  
 107 FR: °hh (-) da:: KONNte man bei den autoGRAMM <<all>  
 (und so);\_ne,=>  
 108 =isch\_hab den so <<len> !AN!gefUrzt;=>  
 109 =<<all> der so->=  
 110 =<<ff, t, creaky> BÖÄ:::~:~:~:~:H;>  
 111 PE: <<lachend> HM;>  
 112 FR: ne?  
 113 °h oder ich hab (-) äh (-) HIER-  
 114 RA: <<f, all> ey ich hab ma ( )

Prof. Dr. Miriam Morek  
 Universität Duisburg-Essen  
 Fakultät für Geisteswissenschaften  
 Germanistische Sprachdidaktik  
 Universitätsstraße 12  
 45117 Essen

miriam.morek@uni-due.de

Veröffentlicht am 2.11.2018

© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.

## Zur Theatralität und Multimodalität des Erzählens in der Fernseh-Unterhaltung<sup>1</sup>

Florence Oloff / Katharina König<sup>2</sup>

### *Abstract*

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit Erzählen in seiner massenmedialen Vermittlung in einer Unterhaltungsendung im Fernsehen. Ziel ist es, anhand einer multimodalen und medienlinguistischen Analyse eines exemplarischen Ausschnitts aus der TV-Unterhaltungsendung "Zimmer frei" die Spezifik solcher massenmedialen Erzählungen herauszuarbeiten. Zum einen wird aufgezeigt, dass sich massenmediales Erzählen in seinem sequenziellen Auf- und Ausbau aufgrund seiner Einbindung in ein mediales Unterhaltungsformat in systematischer Weise von Alltagserzählungen unterscheidet. Zum anderen wird veranschaulicht, inwieweit theatrale Inszenierungs- und Aufführungsmittel der Fernsehproduktion die Aktivität des Erzählens mitkonstituieren. Erzählungen im Fernsehen, so die analyseleitende Prämisse, können nicht schlicht als durch das Fernsehen übertragene narrative Aktivitäten konzeptualisiert werden. Vielmehr sind sie durch eine mediale Theatralität mitgeprägt. (Para)verbale, körperliche und mediale Inszenierungs- und Aufführungsverfahren greifen konzertiert ineinander, um Erzählungen als "dramas to an audience" (Goffman 1974:508) hervorzubringen.

*Keywords:* Theatralität, Erzählen in der Interaktion, Inszenierung, Aufführung, Multimodalität, Medienlinguistik, Gespräche im Fernsehen.

### *English Abstract*

This contribution investigates storytelling activities within an entertainment show on German television. Based on a multimodal and sequential single case analysis of an excerpt from the show "Zimmer frei" our contribution aims to unravel the characteristics of narratives as they occur as entertaining performances in mass media. On the one hand, the analysis shows how storytellings in mass media systematically differ from mundane storytellings in their sequential organisation. On the other hand, it illustrates how interactional resources for staging and performing on TV contribute to and accomplish the narrative activity. Storytellings on TV cannot be conceived simply as *broadcasted* ordinary narrative activities, but rather as standing out due to a specific medial theatricality. (Para)verbal, embodied and medial means for stage-managing and performing are intertwined in order to produce storytellings on TV as "dramas to an audience" (Goffman 1974:508).

*Keywords:* theatricality, conversational storytelling, stage-managing, performance, multimodality, media linguistics, TV talk.

---

<sup>1</sup> Dieser Beitrag gehört zum Themenheft "Erzählen multimodal", herausgegeben von Katharina König und Florence Oloff, mit weiteren Beiträgen von Vivien Heller, Maxi Kupetz und Miriam Morek.

<sup>2</sup> Für hilfreiche Kommentare und wertvolle Hinweise möchten wir uns bei dem anonymen Gutachter/der anonymen Gutachterin bedanken.

1. Einleitung
2. Erzählungen als "dramas to an audience"
- 2.1. Dimension 1: Theatrale Selbstdarstellung in der sozialen Interaktion
- 2.2. Dimension 2: Theatralität als Interaktionsmodalität
- 2.3. Dimension 3: Die mediale Verarbeitung als Theatralität
3. Zur Spezifik des (multimodalen) Erzählens im Fernsehen
4. Mediales Erzählen in einem Unterhaltungsformat
- 4.1. Hintergrund zur Sendung "Zimmer frei"
- 4.2. Von der Talkshow zur One-Man-Show
- 4.3. Rezipienteneinbindung und -kontrolle
- 4.4. Die mediale Verarbeitung eines *reenactments*:  
Die Aufführung des narrativen Höhepunkts
- 4.5. Ausstieg aus der Erzählung: Mediatisiertes Nachverbrennen
5. Diskussion und Fazit
6. Literatur

## 1. Einleitung

Erzählungen, die in zeitlich-räumlicher Ko-Präsenz hervorgebracht werden, sind als multimodale Aktivitäten zu konzeptualisieren: Bei Einstieg, Ausbau und Überleitung in die nachfolgende Interaktion kommen sprecher- wie hörerseitig nicht nur verbale und paraverbale, sondern auch körperliche, räumliche oder materielle Ressourcen zum Einsatz (vgl. Goodwin 2015; Selting 2017). Die Partizipationsrollen der beteiligten Interagierenden können daher nur ungenau mit den Bezeichnungen ErzählerIn und ZuhörerIn erfasst werden; vielmehr sind ErzählerInnen gleichzeitig auch DarstellerInnen, die Figuren auf der "Bühne" der erzählten Welt auftreten lassen (vgl. Goffman 2010 zu theatralen Aufführungen in der sozialen Interaktion), HörerInnen sind ebenso auch involvierte BetrachterInnen und Ko-AkteurInnen einer audio-visuellen Inszenierung. Bei der Untersuchung von Alltagserzählungen zeigt sich, dass solche multimodalen Ereignisse unterschiedlich ausgebaut sein können: Erzählungen werden von ErzählerInnen oft als "dramas to an audience" (Goffman 1974:508) präsentiert. Erlebnisse werden nicht nur rekonstruiert, sondern in kleinen Szenen vor den InteraktionspartnerInnen aufgeführt. So wird ein Erlebnis etwa durch Redeinszenierungen (vgl. Ehmer 2011; Günthner 2002) und verkörperte *reenactments* (vgl. Sidnell 2006; Thompson/Suzuki 2014) auf eine Bühne in der aktuellen Gesprächssituation gebracht. Zugleich bestimmen auch die RezipientInnen u.a. durch körperliche Ressourcen die Ausführlichkeit des Ausbaus einer narrativen Struktur entscheidend mit (beispielsweise durch Ko-Enaktieren, vgl. Lerner 2002, oder Nicken, vgl. Stivers 2008). Die Verdichtung von verbalen, vokalen und visuellen Ressourcen (vgl. Selting 2017) kann Alltagserzählungen als in hohem Maße theatrale Aktivitäten auszeichnen.

Der vorliegende Beitrag wendet sich einem anderen Habitat des Erzählens zu, nämlich dem Erzählen in seiner massenmedialen Vermittlung in einer Unterhaltungssendung im Fernsehen. Ziel ist es, anhand einer multimodalen und medienlinguistischen Analyse eines exemplarischen Ausschnitts aus der Unterhaltungssendung "Zimmer frei" (1996-2016, WDR, siehe Abschnitt 4.1) die Spezifik solcher massenmedialen Erzählungen herauszuarbeiten. Zum einen soll aufgezeigt werden, dass sie sich in ihrem sequenziellen Auf- und Ausbau aufgrund ihrer Einbindung in ein mediales Unterhaltungsformat in systematischer Weise von Alltagserzählungen

unterscheiden. Zum anderen soll veranschaulicht werden, inwieweit theatrale Inszenierungs- und Aufführungsmittel der Fernsehproduktion die Aktivität des Erzählens mitkonstituieren. Erzählungen im Fernsehen, so die analyseleitende Prämisse, können nicht schlicht als durch das Fernsehen videographierte und übertragene narrative Aktivitäten konzeptualisiert werden. Vielmehr sind sie durch eine mediale Theatralität mitgeprägt. (Para)verbale, körperliche und mediale Inszenierungs- und Aufführungsverfahren greifen konzertiert ineinander, um Erzählungen als "dramas to an audience" hervorzubringen. Zudem stellen die TeilnehmerInnen durch spezifische multimodale Praktiken der Redebeitragsformatierung sowie der Rezipientenkontrolle den für mediale Erzählungen typischen Teilnehmerstatus des alleinigen Erzählers/der alleinigen Erzählerin her, der so für ko-präsente sowie nicht-ko-präsente ZuhörerInnen eine unterhaltenden Aufführung herstellt.

Dieses Beispiel einer multimodalen Erzählanalyse (vgl. König/Oloff i.d. Band) bezieht sich sowohl auf Ansätze zur Theatralität der Alltagskommunikation (Abschnitt 2) als auch auf bereits bestehende medien- und interaktionslinguistische Forschung zum Erzählen im Fernsehen (Abschnitt 3). In einer Einzelfallanalyse wird anhand einer Erzählung des Moderators einer deutschen TV-Talkshow exemplarisch die Praktik des Erzählens *in einem* und *für ein* audio-visuelles mediales Setting aufgezeigt (Abschnitt 4).

## 2. Erzählungen als "dramas to an audience"

Wenn SprecherInnen erzählen, nutzen sie oftmals Verfahren, um vergangene Ereignisse<sup>3</sup> im Hier und Jetzt des Erzählens zu re-inszenieren und zeitgleich eine Bewertung oder eine bestimmte Haltung dem Erzählten gegenüber zum Ausdruck zu bringen. Beim Erzählen vermitteln die SprecherInnen also mehr als einen bloßen Tatsachenbericht darüber, was sich zugetragen hat.

All in all, then, I am suggesting that often what talkers undertake to do is not to provide information to a recipient but to present dramas to an audience. Indeed, it seems that we spend most of our time not engaged in giving information but in giving shows (Goffman 1974:508).

In Anlehnung an Goffman kann Erzählen also als eine theatrale Aufführung betrachtet werden, bei der Vergangenes auf einer im Gespräch hergestellten Bühne für ein spezifisches Publikum narrativiert dargestellt wird. Diese Theatermetaphorik soll im Folgenden als Heuristik genutzt werden, mit der kommunikative Praktiken aufgezeigt werden, derer sich Interagierende in Ko-Präsenz bedienen, um narrative Szenen vor den Augen anderer herzustellen und sie mit den ko-präsenten PartizipantInnen auszugestalten. Zugleich ist zu beachten, dass die von uns analysierte Interaktion aus einer TV-Unterhaltungssendung nicht ohne Weiteres als videographierte *face-to-face*-Situationen konzeptualisiert werden kann. Vielmehr ist zu reflektieren, dass es sich um massenmedial vermittelte Daten handelt, die für die Fernsehübertragung hergestellt wurden (vgl. etwa Broth 2009; Weidner 2017a). Die Übermittlung einer Interaktion in einem Fernseh-Format bildet den Prozess des Erzählens nicht schlichtweg ab, sondern konstituiert ihn durch medienspezifische Gestaltungs- und Rahmungsverfahren entscheidend mit. In diesem Abschnitt soll

<sup>3</sup> Aber auch Zukünftiges oder Hypothetisches kann erzählerisch dargestellt werden; vgl. Gülich/Hausendorf (2000).

entsprechend aufgezeigt werden, auf welchen Beschreibungsebenen sich massenmediale Erzählungen als medial-theatrale Aufführungen fassen lassen. Ein solcher theatraler Zugang zum medialen Erzählen macht die Inszenierungspraktiken der Akteure durch die Differenzierung einer Vorder- und einer Hinterbühne verortbar.

Eine nähere Befassung mit dieser Metaphorik zeigt, dass die Theater-Metapher sowohl bei Goffman als auch in den sich hieran anlehnenden kulturwissenschaftlichen und mediensoziologischen Studien (exemplarisch etwa die Beiträge in Buss et al. 2009; Fischer-Lichte 2004; Willems 2009a) keinesfalls einheitlich gebraucht wird, sondern sich vielmehr auf verschiedene Gegenstandsbereiche und Beschreibungsebenen bezieht.<sup>4</sup> Im Folgenden soll daher zunächst ein mehrdimensionales Modell zur Beschreibung der Theatralität massenmedial vermittelter Erzählungen entwickelt werden, bevor im nächsten Abschnitt ein Überblick über bisherige gesprächsanalytische Studien zu massenmedial vermittelten Interaktionen und Erzählungen gegeben wird.

## 2.1. Dimension 1: Theatrale Selbstdarstellung in der sozialen Interaktion

Theatralität spielt an verschiedenen Stellen in Goffmans Werk eine Rolle. Grundlegend sind etwa seine Überlegungen in dem 1956 erstmals erschienenen Band *The Presentation of Self in Everyday Life* (auf Deutsch 2010). Die Eigenheiten sozialer Interaktion, die Praktiken, die wir im Austausch mit anderen einsetzen, so die zentrale Annahme, können durch das Bild einer Aufführung von Rollen auf einer Bühne mit einem spezifischen Ensemble und ausgewählten Requisiten für ein Publikum erfasst werden (vgl. Buss 2009:18). Die Metapher des Theaters wird genutzt, um den jeglicher Interaktion inhärenten Aufführungscharakter aufzuzeigen (vgl. Goffman 2010:23, vgl. ebenso Schmidt 2011:314ff.). Eine solche "Interaktions-theatralität" (Willems 2009b:88) ist somit unumgänglich; Willems spricht sogar von einem "grundlegenden Zwang zur Darstellung" (Willems 2009b:76).

Zur Vorbereitung und zur konkreten Durchführung von Selbstdarstellungen in der sozialen Interaktion kommen verschiedene theatrale Verfahren zum Einsatz, die auf das jeweilige Publikum ausgerichtet sind. Hierbei können verschiedene Beschreibungsebenen differenziert werden, die sich bei den im Folgenden skizzierten Theatralitätsdimensionen wiederfinden. Auf der Beschreibungsebene der Inszenierung werden alle darstellungsbezogenen Verfahren verortet, die die eigentliche Aufführung erst vorbereiten. Hierzu zählen in der Dimension der sozialen Interaktion etwa die Auswahl und die Bereitstellung der benötigten "Requisiten" und ihr räumliches Arrangement, das die Möglichkeiten der Interaktion vorstrukturieren kann. Die Darstellenden bereiten somit im Hintergrund (von Goffman auch als "Hinterbühne" bezeichnet) eine Szene vor. Diese Vorbereitungen geschehen oftmals ohne Publikum und sollen mitunter nicht als solche erkennbar werden (vgl. Goffman 2010:217). Auf der Ebene der Aufführung sind wiederum solche Verfahren angesiedelt, mit denen Interagierende eine Vorstellung von sich/von einer Rolle zur Aufführung vor einem Publikum bringen. Die Darstellenden nutzen also die vorbereitete Hinterbühne, um auf der Vorderbühne einer konkreten sozialen

<sup>4</sup> Auf die Schwierigkeit einer oftmals uneinheitlichen Terminologie verweist etwa auch Bergmann (1991).

Situation sich selbst als eine bestimmte Person erkennbar zu machen. Zentral ist hierbei, dass die Aufführungen vor einem Publikum stattfinden, das eine Person in ihrer Rolle bestätigen kann, das die Aufführung etwa als 'authentisch' oder 'gelingen' goutiert oder auch als 'unpassend' zurückweisen kann. Eine Analyse solcher Aufführungen bedarf daher immer einer grundlegenden interaktionalen Ausrichtung, die nicht nur die Darstellungsverfahren einzelner, sondern immer auch das Zusammenspiel mit den weiteren InteraktionsteilnehmerInnen in den Blick nimmt.

## 2.2. Dimension 2: Theatralität als Interaktionsmodalität

Die somit skizzierten zentralen Bestimmungspunkte von Theatralität (die Inszenierung auf der Hinterbühne, die Aufführung einer Rolle auf der Vorderbühne für ein spezifisches Publikum) sind als Sinnbild für die Beschreibung sozialer Interaktion per se zu verstehen. Derlei Inszenierungen und Aufführungen sind jedoch nicht an sprachliche Darstellungsverfahren gebunden: Selbstdarstellungen können zwar sprachlich vermittelt sein, sie müssen jedoch nicht notwendigerweise in spezifischen sequenziellen Formate wie etwa Berichten oder Erzählungen realisiert werden.

In Goffmans Rahmenanalyse (1974, auf Deutsch: 1977), dort insbesondere in dem Kapitel zur Rahmenanalyse des Gesprächs, findet sich das Konzept der Theatralität jedoch auch in einem engeren Begriffsverständnis: Theatralität wird hier verstanden als eine durch bestimmte klammernde oder kontextualisierende Mittel angezeigte und interaktiv hergestellte spezifische Modulation einer Äußerung, die den primären Rahmen der Interaktion verlässt und somit in einem anderen Wirklichkeitsrahmen verortet ist (vgl. auch Schmidt 2011:319). SprecherInnen machen sich gegenseitig erkennbar, dass sie sich in einem "Aufführungsmodus" befinden. In Anlehnung an die Arbeiten von Müller (1992) und Scharloth (2009) kann in diesem Kontext von einer theatralen Interaktionsmodalität gesprochen werden. Dies gilt insbesondere bei der narrativen Rekonstruktion von Ereignissen, die innerhalb von Gesprächen zur (Wieder-)Aufführung gebracht werden:

Denn gewöhnlich gibt der Sprecher seinen Zuhörern eine Darstellung dessen, was ihm widerfahren ist. Auch wenn er darauf abzielt, die nackten Tatsachen darzustellen, wie er sie sieht, so können doch seine Mittel in einem gewichtigen Sinne wesentlich theatralischer Art sein, nicht, weil er unbedingt übertriebene oder einem Drehbuch folgte, sondern weil er vielleicht etwas ausführen muß, was eine Dramatisierung ist – die Anwendung seiner Fähigkeiten zum Reproduzieren, zum Nachspielen einer Szene (Goffman 1977:539).

Auch hier lassen sich die oben beschriebenen Bestimmungspunkte der Inszenierung und Aufführung vor einem Publikum identifizieren: Betrachtet man die sprachlichen Verfahren, mit denen SprecherInnen vergangene Ereignisse narrativ rekonstruieren, so kann etwa die Einführung in eine Erzählsequenz mit einer Orientierungsphase (vgl. Labov/Waletzky 1967) als Aufbau einer Bühne gefasst werden. Hier bereiten die ErzählerInnen die Rekonstruktion des Erlebnisses dadurch vor, dass die beteiligten Personen sowie der Ort und der zeitliche Rahmen des Erlebnisses benannt werden, wodurch die Ausgangssituation vor Einsetzen der Handlungskomplikation charakterisiert wird. Durch verschiedene sprachliche Verfahren können die Hinterbühne des Inszenierens und die Vorderbühne des Aufführens

differenziert werden: Der Wechsel von der Orientierung in die Elaboration bzw. Dramatisierung (vgl. Quasthoff 2001) geht oftmals auch mit einem Wechsel von Vergangenheitstempora in das narrative Präsens einher (vgl. Quasthoff 1980). Weitere Bezüge zur linguistischen Erzählforschung finden sich etwa in Arbeiten zu Verfahren der Redeinszenierung (vgl. Ehmer 2011; Günthner 2002): SprecherInnen nehmen während der szenischen Aufführung unterschiedliche Sprecherrollen oder -positionen ein, sie führen fremde Rede in der aktuellen Gesprächssituation nochmals auf. Auch wenn sie selbst es sind, die die Äußerung im aktuellen Gesprächskontext als *talking machines* (vgl. Goffman 1979) produzieren, so bringen sie dennoch zugleich zum Ausdruck, dass sie nicht die Urheber (*author*) der Äußerung sind und daher nicht die Verantwortung (*principal*) für die inszenierte Rede übernehmen.

Grundlegend ist aber auch hier die Interaktivität des theatralen Erzählens zu reflektieren. Den (in verschiedenen Partizipationsrollen) Zuhörenden kommen sowohl bei der Vorbereitung als auch bei der eigentlichen Aufführung des "drama to an audience" zentrale konstitutive Funktionen zu, wie auch Goffman (1977:579) bereits bemerkt:

Wie schon in Zusammenhang mit dem Theaterrahmen bemerkt, ist in unserer Gesellschaft das Publikum ein ganz spezieller Empfänger mit sehr begrenzten Pflichten: es soll Eintritt bezahlen, mehr oder weniger ruhig dasitzen, während der Aufführung Interesse und Wertschätzung zeigen und am Ende klatschen. Was auf der Bühne gesagt wird, wird nicht zum Publikum gesagt, sondern für das Publikum; und es soll mit Wertschätzung und nicht mit Handlungen reagieren.

Soziale Interaktion ist in dieser zweiten Theatralitätsdimension also nicht durchgehend theatral, sondern aus einer neutralen, primären Rahmung können "dramas to an audience" (Goffman 1974:508) erkennbar abgesetzt und abgegrenzt werden; sie können im Sinne einer Interaktionsmodalität sequenziell ausgebaut und von den anderen Interagierenden unterstützt und weitergeführt (oder auch gebrochen) werden. Werden mündliche Erzählungen in einem solchen Theatralitätsverständnis untersucht, so ist etwa zu beschreiben, mit welchen szenisch-darstellerischen (sprachlichen und/oder körperlichen) Mitteln Aufführungen vorbereitet werden (Einführung der erzählten Figuren), mit welchen Mitteln die kernnarrativen Aufführungen vollzogen werden und inwiefern die Aufführungen für ein spezifisches Publikum ausgestaltet werden.

### 2.3. Dimension 3: Die mediale Verarbeitung als Theatralität

Dass der massenmedialen Produktion und Übermittlung von Interaktionen ein hohes Theatralisierungspotenzial zu eigen ist (Willems (2009b:88) spricht von einer "Medientheatralität"; vgl. auch Schmidt 2012:364f.), wird etwa in verschiedenen mediensoziologischen, kulturwissenschaftlichen sowie medienlinguistischen Arbeiten herausgestellt (vgl. Dörner et al. 2015; Schmidt 2011; Weidner 2017b; Willems 2009a). Hier können abermals die Ebenen der Hinter- und Vorderbühne für die Aufführung vor einem Publikum zur Differenzierung verschiedener theatraler Mittel – in teilweise wörtlicher, nicht-metaphorischer Lesart – genutzt werden. Auf der Hinterbühne finden zahlreiche inszenatorisch-vorbereitende Verfahren statt:

Noch bevor also die Interaktion beginnt, wird der Aufnahmeort für die massenmediale Übertragung hergerichtet und auf die Übertragungssituation hin zugeschnitten, indem etwa bei einer Talkshow die aufgenommenen SprecherInnen in einem inneren Kommunikationskreis zueinander (und in Hinblick auf interaktionsstrukturierende Raumobjekte wie Stehpulte, Tische etc.) positioniert werden. Kameras werden an bestimmten Stellen positioniert, um einen zuvor definierten Ausschnitt der Interaktionswirklichkeit einfangen zu können. Ebenso kann dem Studiopublikum (so das Sendungskonzept seine Anwesenheit vorsieht) über die Installation von Sitzreihen ein fester Platz mit weitestgehend freiem Blick auf die Bühne zugewiesen werden.

Die Theatralität der medialen Vermittlung ist ebenfalls auf der Vorderbühne der Aufführung aufzufinden. Ressourcen der medialen Produktion, Verarbeitung und Übertragung einer Interaktion können während des Interaktionsverlaufs genutzt werden. So besteht etwa die Möglichkeit, das Mikrofon eines Sprechers/einer Sprecherin während eines Gesprächs frei oder stumm zu schalten. Zudem können während der Fernsehübertragung Wechsel in der Kameraeinstellung die gezeigte Aktivität mitkonstituieren sowie bestimmte körperlich-visuelle Praktiken fokussieren (vgl. Abschnitt 3.). Interagierende können diese Möglichkeiten zudem aktiv für ihre kommunikativen Zwecke nutzen (vgl. Weidner 2017a).<sup>5</sup> Die Ausdrucksressourcen der Interagierenden sowie der medialen Verarbeitung sollten daher immer in ihrem Zusammenspiel analysiert werden. Die Aufführung auf der medialen Interaktionsbühne ist nicht nur auf die weiteren GesprächspartnerInnen oder das ggf. im Studio anwesende Publikum ausgerichtet, die prinzipiell Einfluss auf den Prozess der Interaktion nehmen könnten (vgl. Abschnitt 3.). Sie ist auch insofern mehrfachadressiert, als sie sich zudem an das Fernsehpublikum richten kann, das in einem sogenannten äußeren Kommunikationskreis verortet ist (vgl. Burger/Luginbühl 2014:23ff.).

Die Metapher des Theaters lässt sich somit nicht allein auf die Beschreibung von sozialer Interaktion generell anwenden, sondern ist ebenso für die Untersuchung spezifisch modulierter Äußerungen nutzbar, mit denen SprecherInnen ein Erlebnis narrativ verarbeiten und in der aktuellen Interaktionssituation einem Publikum vorführen. Bei einer massenmedialen Übertragung einer solchen narrativen Sequenz treten weitere Ressourcen der Inszenierung und Aufführung des Kommunikationsereignisses hinzu. Eine medienlinguistische Erzählanalyse muss jedoch nicht nur solche Verfahren zu ihrem Gegenstand machen, die in sozialen Interaktionen zur narrativen Verarbeitung eines "drama to an audience" genutzt werden oder die bei der massenmedialen Verarbeitung dieser kommunikativen Ereignisse eingesetzt werden, sondern sie muss ebenso reflektieren, wie diese Ressourcen aufeinander bezogen sind.

---

<sup>5</sup> Die Formate können sich darin unterscheiden, wie sichtbar solche Inszenierungs- und Aufführungsressourcen gemacht werden. Während in der hier untersuchten Unterhaltungssendung z.T. Kameras oder Hintergrundakteure wie RegieassistentInnen sichtbar werden, zeichnet es andere Formate (z.B. Reality-TV) aus, dass sie die Aufführungstechniken nicht erkennbar werden lassen (vgl. Schmidt 2012).

### 3. Zur Spezifik des (multimodalen) Erzählens im Fernsehen

Narratives Handeln im Fernsehen wird schon seit Langem als wichtiger Teil der Herstellung eines medialen Ereignisses erkannt und analysiert. Einerseits werden narrative Muster als allgemeines Strukturierungskonzept von Texten im Fernsehen behandelt. Am Beispiel von Nachrichtensendungen (z.B. Burger/Luginbühl 2014: 304ff.; Luginbühl 2007), Dokumentarfilmen (z.B. Lorenzo-Dus 2009) oder Reality-Shows (z.B. Keppler 2015) werden narrative Muster in den Medien im Sinne rekurrenter (inter)textueller Strukturen verstanden. In diesen häufig eher makroanalytisch orientierten Ansätzen besteht ein Interesse am Zusammenspiel zwischen Bild, Ton und Akteuren sowie allgemeinen sprachlichen Merkmalen medialer Narrative, jedoch weniger an ihrem Bezug auf konkrete sprachlich-interaktionale Leistungen der involvierten Akteure.

Andererseits werden Erzählungen im Fernsehen als identitätsstiftende und diskursorganisatorische Praktiken untersucht. Ein thematischer Schwerpunkt liegt auf der Herstellung bestimmter Identitäten durch narrative Elemente und Darstellungsweisen im *TV-Talk* (vgl. Lorenzo-Dus 2009:42ff.; Thornborrow 2001; 2015): Verschiedene Sendeformate stellen Laien und Experten in verschiedenen diskursiv-narrativen Dynamiken gegenüber, so beispielsweise in Talkshows (Livingstone/Lunt 1994), in Dokumentarfilmen (Chovanec 2016), in medizinischen Beratungssendungen (Ekström 2016), in Interviews in Nachrichtensendungen (Ekström/Lundell 2011) oder in Kochsendungen (Eriksson 2016; Weidner 2017b). Erzählungen im Fernsehen dienen in diesem Sinne der Positionierungsarbeit der Teilnehmer, mit deren Hilfe (öffentliche) gesellschaftliche Diskurse und mediale Genres erschaffen werden (vgl. Thornborrow 1997).

Für diesen Beitrag sind insbesondere die stärker interaktionslinguistisch beeinflussten Ansätze von Relevanz, die detailliert auf den situierten Produktionskontext von Erzählungen und deren sequenzielle Organisation eingehen. Im Gegensatz zu narrativen Alltagsformen entstehen Erzählungen im Fernsehen selten(er) spontan aus dem Gesprächszusammenhang (vgl. Jefferson 1978), sie werden systematischer elizitiert, meist von den ModeratorInnen, die – zumindest in klassischen Talkshowformaten – bereits Wissen über das zu Erzählende besitzen und typischerweise als HauptadressatInnen fungieren (vgl. Thornborrow 2015:59ff.). Auch wenn sich die Konversationsanalyse im Medienkontext stärker für Frage-Antwort-Formate als für eigentliche Narrative interessiert hat (vgl. Hutchby 2006:51ff.; Ekström/Patrona 2011), finden sich zahlreiche Arbeiten, die sich mikroanalytisch mit narrativen Episoden im Fernsehen auseinandersetzen sowie mediale Ereignisse als von TeilnehmerInnen vor und hinter der Kamera gemeinsam hergestellt verstehen.

Insbesondere TV-Kochsendungen sind geeignet, um sich medialen Erzählpraktiken aus multimodaler Perspektive zu nähern (vgl. Eriksson 2016), was einerseits an der klar praxeologisch-didaktischen Komponente (Kochvorführung und Erklärungen) liegt, andererseits an der Vielfalt an verkörperten sicht- und zeigbaren Handlungen (Herstellung, Vorstellung und Bewertung von Essen), die wiederholt gemeinsame visuell-gustative Erlebnisse sowie sprachlich-gestische deiktische Verfahren in Szene setzen (vgl. Weidner 2017a; vgl. auch Stukenbrock 2015). Erzählungen und Rezept Erzählungen (vgl. Norrick 2011) begleiten die Vor- und Zubereitung des Essens und kulminieren in der Verkostung und Bewertung des Zubereite-

ten (vgl. Matwick/Matwick 2014). In Kochshows können Erzählaktivitäten zur medialen Herstellung von *Infotainment* beitragen – sie können eintönige und zeitaufwendige Kochvorbereitungen überbrücken, den Publikumsbezug verstärken, dem Fernsehzuschauer das olfaktorisch-gustative Erlebnis anderweitig vermitteln oder zur Selbst-Kategorisierung der Köchin als "Frau von Nebenan" beitragen (vgl. Matwick/Matwick 2014). Erzählaktivitäten im Rahmen von Kochsendungen dienen also klar der Inszenierung: Informationen zu der Zubereitungsweise von Gerichten werden in 'Chroniken' mittels prosodisch-mimischer und gestischer Elemente zu *Performances* gesteigert (vgl. Weidner 2017b:112ff.), sogenannte 'Narrativierungen' verknüpfen Informationen mit biographischen Elementen und erzeugen so unterhaltenden Charakter (vgl. Weidner 2017b:126ff.), auch ermöglicht der Entwurf fiktiver "Mini-Szenarien" bei der Bewertung von Gerichten dem TV-Zuschauer, sich in das Geschmackserlebnis hineinzusetzen (vgl. Weidner 2017b:342ff.).

Während insbesondere in Analysen von Kochsendungen also verstärkt auf multimodale Ressourcen eingegangen wird, so ist bei den explizit auf narrative Strukturen ausgerichteten Ansätzen zumeist nur ein Fokus auf textuelle Produkte festzustellen bzw. auf die Erwähnung allgemeinerer, nicht präzise sequenziell zugeordneter sichtbarer Phänomene. Multimodalität in Fernseh-Gesprächen stößt bisher eher im Rahmen von allgemeinen Sprecherwechseldynamiken und Turnmanagement auf Interesse (vgl. Kallmeyer/Schmitt 1996; Koutsombogera/Papageorgiou 2009; Schmitt/Petrova 2015, für die ausschließliche Analyse verbaler Phänomene in diesem Kontext vgl. Eriksson 2010; Norrick 2010; Tanaka 2006), seltener in Bezug auf die aktive Mitstrukturierung der Erzählungen des Gastes durch die ModeratorInnen (vgl. Honda 2010).

Die Bühnenmetaphorik Goffmans erhält im Fernsehen eine weitaus wörtlichere Bedeutung als in der *face-to-face*-Kommunikation, zumal das Publikum zumeist gar nicht oder nur punktuell eingeblendet wird (jedoch stets hörbar mitwirkt durch Applaus oder Lachen, vgl. Atkinson 1984) – der Fokus des Geschehens ist auf der Fernseh Bühne bzw. wird durch Kameraführung und -auswahl hergestellt (vgl. Mondada 2009). Auch bei der Präsentation der Gäste in Talkshows werden über ein Zusammenspiel von Stimme (aus dem Off) und unterschiedlichen Zoomverfahren der Kamera auf den sprachlich vorgestellten Gast die Person dem Publikum mehr oder weniger nahegebracht sowie im folgenden Gespräch zu erwartende Oppositionen zwischen den Gästen aufgebaut (vgl. Schmitt/Petrova 2015).

Die professionelle Inszenierungs- und Kategorisierungsarbeit, die zeitgleich mit einer TV-Produktion im Hintergrund abläuft, bleibt dem Konsumenten des Endprodukts weitestgehend verborgen (vgl. beispielsweise Broth 2008a für TV-Interviews; Camus 2015 für Fußball-Live-Übertragungen; Weidner 2017b für Kochsendungen). Diese interaktive Herstellung von Mediatisierung beruht auf der *on-line* Analyse des Gefilmten (bzw. der Redebeiträge, Sequenzen und Aktivitäten) durch das Kamera- und Regieteam, das sich in Kameraführung und Schnitttechnik an das Gesehene und Geschehene anpasst bzw. versucht, dieses maximal zu antizipieren (vgl. Broth 2008b, 2009). Auch wenn so ein kohärentes, mediatisiertes Erzähltes entsteht, trägt dieses Endprodukt doch stets Spuren der interaktiven Arbeit hinter den Kulissen, die in Kameraschwenks, Großaufnahmen, Splitscreens, Wiederholungen und Einspielungen sicht- und analysierbar bleiben. Interessiert man sich für Erzählen im Fernsehgespräch, sollte daher auch die Kameraführung in die Analyse

miteinbezogen werden, da sie das Verständnis und die interaktive Herstellung der Erzählaktivität durch das Regieteam widerspiegelt.

Narratives Handeln im Fernsehen wurde mit Hinblick auf die Details der Ressourcen und Dynamiken der sozialen Interaktion bisher selten als eigenständiger Untersuchungsgegenstand gewürdigt. Der Fokus vereinzelter multimodaler Analysen von narrativen Aktivitäten im Fernsehen richtet sich verstärkt auf die Herstellung sozialer Identitäten und Diskurse oder bestimmter Genres und Aktivitäten, setzt sich aber nicht mit der systematischen Umsetzung alltäglicher Erzählinhalte und -strukturen in einem medialen und technisierten Setting auseinander. Hier setzt der vorliegende Beitrag an: Einerseits sollen in einer Einzelfallanalyse Charakteristika des medialen Erzählens untersucht werden, welche dieses sichtbar und hörbar als gleichzeitig alltäglich und medial inszeniert erkennbar machen, andererseits sollen spezifische Methoden der multimodalen Inszenierung und Auf-führung (durch die Teilnehmer selber sowie durch die Kameraarbeit, vgl. Mondada 2009) aufgezeigt werden.

#### **4. Mediales Erzählen in einem Unterhaltungsformat**

Die im Folgenden präsentierte Analyse setzt sich zum Ziel, am Beispiel einer im Rahmen einer Fernseh-Unterhaltungsshow realisierten Narration Potenziale für die Untersuchung der Theatralität massenmedialen Erzählens im Fernsehen aufzuzeigen. Die Befunde haben in Bezug auf dieses einzelfallbasierte Vorgehen eine begrenzte Reichweite; auch die Tatsache, dass Erzählen im Kontext eines Entertainment-Formats betrachtet wird, ist bei der Generalisierbarkeit der beschriebenen Verfahren zu reflektieren. Darüber hinaus handelt es sich bei der untersuchten Sendung um ein Format, das insgesamt 20 Jahre mit den gleichen ModeratorInnen produziert wurde, wodurch sich sendungsspezifische Verfestigungen und publikumsseitige Erwartungsstrukturen ausgebildet haben können (Wer erzählt was zu welchem Anlass und auf welche Art und Weise?). Wir gehen dennoch davon aus, dass das gewählte Vorgehen insofern exemplarisch sein kann, als sich in der Spezifik des Einzelfalls die verschiedenen Dimensionen der Theatralität des massenmedialen Erzählens aufzeigen lassen. Es sollen an dem gewählten Ausschnitt verschiedene verbale, prosodische, körperliche und medientechnische Verfahren herausgestellt werden, durch deren prozessuale Verschränkung eine Erzählung als theatral-mediale Aufführung hervorgebracht wird.

##### **4.1. Hintergrund zur Sendung "Zimmer frei"**

Untersucht wird eine Erzählsequenz aus der Sendung "Zimmer frei – Prominente suchen ein Zuhause". Hierbei handelt sich um eine Unterhaltungs-Show, die von 1996 bis 2016 für das WDR-Fernsehen produziert wurde.<sup>6</sup> Das Konzept der Sendung orientiert sich an dem fiktionalen Leitnarrativ, dass die ModeratorInnen Christine Westermann und Götz Alsmann als Bewohner einer Wohngemeinschaft einen

---

<sup>6</sup> Medienlinguistische Forschungsliteratur zu dem Format liegt nicht vor (siehe aber eine Analyse zum "Zimmer-frei"-Auftritt Martin Sonneborns in Porzelt (2013)). Verwiesen sei daher auf die Website der Sendung:  
<https://www1.wdr.de/fernsehen/zimmer-frei/ueber-zimmer-frei/konzeptzimmerfrei100.html>.

prominenten Gast zu einem WG-Casting einladen. Durch verschiedene Unterhaltungselemente (z.B. Spiele, Bilderrätsel, Hausmusik), eingespielte Video-Beiträge (z.B. in dem Format einer *home story* oder einer Würdigung des Gastes durch eine nahestehende Person) sowie durch unterschiedliche Gesprächsformate sollen die ModeratorInnen und das Studio- sowie das Fernsehpublikum den geladenen Gast näher kennen lernen. Die Sendung endet mit einer Abstimmung des Studiopublikums, ob dem Gast das Zimmer vermittelt werden soll. Es liegt also insgesamt ein Aggregat von Unterhaltungs- und Talk-Elementen vor.

Die Sendung ist i.d.R. als *live-on-tape*-Format (vgl. Weidner 2017b) realisiert: Sie wird für einen späteren Ausstrahlungszeitpunkt aufgenommen, es finden aber keine (oder nur geringe) Nachbearbeitungen statt. Die etwa einstündige Interaktion zwischen dem geladenen Gast und den ModeratorInnen wird ohne Unterbrechung aufgezeichnet und i.d.R. ohne nachträglichen Schnitt gesendet. Eine prozessuale Analyse der sequenziellen Entwicklung von Erzählungen ist anhand dieses Formats also möglich.

Ein Kernelement der Sendung stellt das Tischgespräch dar, bei dem während eines gemeinsamen Essens eine Unterhaltung über biographische Stationen des Gastes geführt wird. Die Interagierenden sitzen hierbei an einem auf der Studio- bühne längs zum Publikum platzierten Esstisch; der Gast sitzt stets links am Kopf des Tisches, an der Längsseite des Tisches mit Blick auf das Publikum sitzen Christine Westermann und schließlich Götz Alsmann (siehe etwa Bild#1, Auszug 1). Insgesamt wird hier eine Alltagsgattung (vgl. Keppler 1994) simuliert, die Interaktion ist jedoch durch gewisse Vorgaben des Formats geprägt. So müssen zeitliche Rahmen eingehalten werden; auch sind Fragen an den Gast redaktionell vorbereitet worden. In der Regel nimmt Christine Westermann in diesem Sendungsabschnitt eine gesprächsmoderierende Rolle ein: Sie leitet in den interviewartigen Austausch ein und führt nach Nebensequenzen wieder zu dieser Aktivität zurück. Götz Alsmann kommentiert diese Unterhaltungen zumeist durch spaßige bis frotzelnde Einwürfe und Kommentare. Es handelt sich insgesamt nicht um geskriptete oder vollständig vorgeplante Unterhaltungen; Möglichkeiten zur Entwicklung spontaner Erzählformate sind stets gegeben.

## 4.2. Von der Talkshow zur One-Man-Show

Der im Folgenden analysierte Ausschnitt stammt aus der Sendung vom 04.02.2007 (öffentlich über die Plattform YouTube zugänglich<sup>7</sup>). Zu Gast ist Eva Briegel, Sängerin der Band *Juli*. Vor dem Einsetzen des Ausschnitts ist eine *home story* als Videobeitrag eingespielt worden, bei dem u.a. das Kinderzimmer der Sängerin gezeigt wurde. Hierbei war ein Kuscheltier-Kaninchen zu sehen<sup>8</sup>, das aus echtem Kaninchenfell gefertigt ist und daher zunächst Gegenstand des sich anschließenden Tischgesprächs ist. Zur besseren Verständlichkeit zeichnet die Analyse die chronologische Entwicklung der Erzählung nach, die in vier Abschnitte unterteilt wird. Eine exhaustive Untersuchung aller erzählkonstitutiven Merkmale wird nicht

<sup>7</sup> Der hier transkribierte und analysierte Ausschnitt ist unter folgender Adresse einzusehen: <https://www.youtube.com/watch?v=fXUKbl2bfPY> (dort Minute 04:00-05:38).

<sup>8</sup> Im Videoausschnitt wird dieses Kuscheltier kurz gezeigt und kommentiert (Minute 01:58-02:23).

angestrebt, vielmehr werden in den Abschnitten verschiedene Verfahren des Inszenierens und des Aufführens "medialer Dramen" fokussiert. Die Transkriptionskonventionen orientieren sich an den GAT-Konventionen (vgl. Selting et al. 2009), in Bezug auf multimodale Annotation auf die Konventionen nach Mondada (2018).

An dem ersten Auszug sollen verbale, vokale, körperliche und mediale Aufführungsverfahren aufgezeigt werden, mit denen sich Götz Alsmann (im Folgenden GA) als primärer Erzähler etabliert. Insgesamt gestaltet sich sein Einstieg in die Erzählaktivität kompetitiv; Alsmann unterbricht den kommunikativen Austausch zwischen Eva Briegel (EB) und Christine Westermann (CW). Diese hatten zuvor ein dyadisches Gespräch über das im vorherigen Einspieler gezeigte Kuschtier-Kaninchen aus Echtfell begonnen. Während CWs Nachfrage (01-03) werden die drei TeilnehmerInnen am Tisch von schräg rechts gezeigt (Einstellung Halbnahe Tisch/rechts, s. Bild #1<sup>9</sup>). Diese Einstellung wird auch bei GAs erneutem Einwurf (04) nicht modifiziert und projiziert so eine Antwort durch EB (05-06). Für beide ModeratorInnen stellt EBs Hinweis auf den Kaninchenzuchtverein ein sichtbar bemerkenswertes Element dar: Während CW mit geöffnetem Mund, erhobenem Kopf und Augenbrauen sichtbar ihre Überraschung zum Ausdruck bringt (Bild #2), behandelt GA dies klar als ein *laughable* (vgl. Ford/Fox 2010, Glenn 2003). Er wendet seinen Blick von EB ab und hebt während seines lauten Lachens die rechte Faust vor den Mund (07, Bild #2). Während dieses lauten Lachens bricht EB die Weiterführung ihrer Antwort ab (08), kurz darauf beginnt auch das Publikum zu lachen (09). Diese Suspendierung des Gesprächs wird nun von GA genutzt, um sich als primärer Sprecher und Anekdotenerzähler zu positionieren.

Durch die Blickabwendung von seinem Gast, die geschlossenen Augen sowie den offensichtlichen Kontrast zwischen dem "heimlichen" Lachen (mit der Faust vor dem Mund) und den lauten Lachpartikeln konstituiert GAs Lachen nicht nur eine kommentierende Reaktion auf den vorherigen Redebeitrag, sondern projiziert zudem eine mögliche weitere Handlung seinerseits. Dies wird auch durch den Kamera- und Einstellungswechsel deutlich, der während seines Lachens (und nachdem auch das Publikum zu lachen beginnt) auf GA fokussiert (09, Bild #3). Bei der letzten Lachpartikel dreht sich GA leicht nach rechts<sup>10</sup> zu seinen Interaktionspartnerinnen zurück und schaut wieder zu EB. Er atmet hörbar ein und beginnt unmittelbar danach einen neuen Redebeitrag, der inhaltlich die narrative Rekonstruktion eines vergangenen Erlebnisses projiziert (10).

<sup>9</sup> Wenn nicht anders in der Bildunterschrift angegeben, entsprechen die Bilder dem vollen Bildausschnitt der jeweiligen Kameraeinstellung. Falls nur ein Ausschnitt gezeigt wird, entspricht das vollständige Bild jeweils dem vorherigen Bildausschnitt.

<sup>10</sup> Richtungsangaben in Text und Transkript beziehen sich immer auf die Sicht des jeweiligen Teilnehmers auf der Studiobühne, eine Kopfbewegung nach rechts durch GA wird also aus Zuschauerperspektive als Bewegung nach links gesehen.

Auszug 1



Bild #1

01 CW wie das war EINFach nur\$ das fell-  
 kam >Nahe GA-----\$Halbnahe Tisch/rechts->Z.7  
 02 und da habt ihr zwei AUGen drauf geklebt,  
 03 Oder==  
 04 GA =[<<acc>ja die waren AUch> Echt.]  
 05 EB =[NEIN nEIn- das HAM wir n-] selber nIch gemacht;  
 06 =das gIbts bei:m kaNINchenzUchtverein.#1  
 ga >>Blick EB----->  
 07 GA +\*eh,[\_h,\_hh,]#2[+HO,\_[HA\_\$HA\_+#3HA\_HA;+=  
 08 EB [als- ] [h:  
 09 PB [((Lachen))----->Z.17  
 kam >>Tisch/rechts-----\$Nahe GA-->Z.20  
 ga +,,,,Augen geschlossen-----+..Blick EB->  
 ga +Kopf nach vorn-----+..Kopf n/rechts->  
 ga +...rHand.....+rFaust vor Mund-----+  
 cw \*öffnet Mund, hebt Kopf & Augenbrauen-->



Bild #2



Bild #3

10 GA =+.H <<ff>+ich+WAR+\*mal-#4  
 ga +...rHand.....+ auf CWs Oberarm->  
 ga >Blick zu EB-+.CW+,,Blick zu EB-->  
 ga +..richtet sich auf, hebt Kopf->  
 ga +lächelt sichtbar->>  
 cw >Blick EB-----\*....Blick GA-->  
 cw >>rHand/Sektglas--\*,,,rHand unten Glas->>

11 [+ (0.2)

12 PB [((vereinzeltes Klatschen))-->  
 ga +..dreht Oberkörper leicht n/rechts

13 GA =[+<<f>ich WAR #5\* mal auf EIner;>]

14 PB >[vereinzeltes Klatschen-----]  
 ga >....lHand/Zeigefinger/Mund----->  
 ga >Blick zu EB----->  
 cw >Kopf zu GA-----\*,,,,



Bild #4



Bild #5

15 +(0.4)+  
 ga +..Blick zu CW+

16 GA #6<<<acc> ich war\_ma auf einer>\*kanIn][chen#7+AUSste\*llung

17 PB ---->Lachen Publikum, descrescendo ][vereinz. Lacher->>  
 ga >lHand/Zfinger rhythmisch n/vorn-----+Zfinger,,,  
 cw \*..dreht Kopf zu GA--\*

18 GA in !KER!pen;

19 in der\*STADThalle;#8.hf[: ]+:\$:

20 EB [hem,]  
 kam >GA-----\$  
 ga >blick EB-----+..CW->  
 cw \*..Kopf zu GA----->



Bild #6 (Ausschnitt)<sup>11</sup>



Bild #7 (Ausschnitt)



Bild #8 (Ausschnitt)

<sup>11</sup> Bei den hier aus Platzgründen geschnittenen *stills* ist lediglich der rechte Bildrand entfernt worden. Auch in der ursprünglichen Perspektivierung durch die Kamera ist CW nur durch ihre Schulter und den Kopfansatz sichtbar.

Diesen Erzähleinstieg gestaltet GA nicht nur durch seine Wortwahl, sondern auch durch körperlich-prosodische Ressourcen: Er hebt seinen Kopf (insbesondere sein Kinn) und positioniert seine rechte Hand auf dem Oberarm seiner Ko-Moderatorin, der er währenddessen einen kurzen Blick zuwirft (Bild #4). Durch die Berührung ihres Arms sichert er sich das Rederecht (vgl. DeStefani 2007), wie auch CWs Blick in seine Richtung zeigt. Ihr leichtes Abrücken von GA sowie die Neupositionierung ihrer Hand, die vom oberen Rand ihres Sektglases (s. Bild #1 und #4) zum Glasstiel unten rutscht (Bild #5), weisen auf ihre Alignierung als Rezipientin hin.

Nachdem so für GA ein freies Sicht- und Interaktionsfeld zu EB hergestellt ist und auch CW sich als ZuhörerIn positioniert hat, dreht sich GA erneut leicht nach rechts und formuliert seinen vorherigen Redebeitrag neu (11-13). Das Zusammenspiel von Publikumsreaktionen und Turnformatierung ist hier besonders bemerkenswert: GAs inkrementeller und in hoher Lautstärke formulierter Erzähleinstieg passt sich an das laute Lachen des Publikums an, das durch sein Lachen noch die makabre Kuschtierherstellung kommentiert (ab 09), und ermöglicht ihm so eine frühestmögliche Sicherung des Rederechts. GA erhält die Spannung seiner Projektion in der erneuten Formulierung (13), indem er den Anfang einer Präpositionalphrase hinzufügt (*auf EIner*) sowie den linken Zeigefinger erhebt und an sein Gesicht legt (Bild #5), was sowohl den Zusammenhang mit dem vorherigen Thema aufzeigt (vgl. Bohle 2007:198; König/Oloff 2018) als auch das Warten auf einen auditiv freien *floor* (12, 14). Sobald der vereinzelte Applaus im Publikum endet, versichert sich GA mit einem kurzen Seitenblick der Aufmerksamkeit seiner Ko-Moderatorin (15) und setzt erneut an, diesmal in höherem Sprechtempo und durch rhythmische Bewegungen des linken Zeigefingers akzentuiert (Bilder #6-#7). Die Wiederholung des Einstiegs ist auf die Publikumsreaktionen abgestimmt: Sobald das publikumsseitige Lachen abebbt, formuliert GA nun die vollständige räumliche Verankerung seiner Erzählung (16-20). Zudem verstärkt er während der drei Versionen des Einstiegs sein Lächeln, sodass die dritte, nunmehr vollständige Version mit einem sichtbaren Grinsen dargeboten wird (Bilder #4-#8). Dies projiziert sowohl die Art der nun folgenden Erzählung ("lustige Geschichte") sowie die erwartbar gemachten Rezipientenreaktionen (Lachen).

Nicht nur in Bezug auf die soziale Interaktion des Tischgesprächs vor Publikum hat sich GA somit als Sprecher etabliert, der zu einer narrativ-szenischen Rekonstruktion eines "drama to an audience" ansetzt. Theatrale Mittel der *face-to-face*-Interaktion werden ebenso durch mediale Aufführungspraktiken gerahmt: GA wird von der Kamera bereits früh als möglicher nächster Sprecher selegiert. Ebenso wird durch diese Auswahl (und nicht etwa durch Fokussierung auf den Erschrecken/Irritation kontextualisierenden Blick von CW) eine Fortführung der humoristischen Interaktionsmodalität erwartbar gemacht. Der Aufmerksamkeitsfokus ist nun in allen inszenatorischen Dimensionen konzertiert auf GA gerichtet: Sowohl die Kamera (*close-up* von GA) als auch die Interaktionspartnerinnen auf der Bühne des Tischgesprächs (Abbruch eines Beitrags durch EB) sowie das Studiopublikum (Einstellen des Lachens) bereiten GA den Einstieg in den narrativen Ausbau einer noch zu rekonstruierenden Szene.

### 4.3. Rezipienteneinbindung und -kontrolle

Während GA die Orientierungsphase seiner Erzählung inkrementell ausgestaltet (16, 18-19), bleibt die Kameraeinstellung auf ihn gerichtet. Nach Abschluss der räumlichen Situierung des Ereignisses wendet er sich von seiner Hauptadressatin EB ab und seiner Ko-Moderatorin CW zu (19-20) – kurz darauf wechselt auch die Kameraperspektive auf eine Halbtotale von links und projiziert so eine mögliche Erweiterung des Teilnehmerrahmens (Bild #9). Im weiteren Verlauf adressiert GA verschiedene mögliche Rezipienten, was durch Blick- und Körperausrichtung sowie sprachliche Parenthesen erfolgt. Gleichzeitig antizipiert und blockiert GA mögliche Rezipientenreaktionen und erhält so den Status als alleiniger Erzähler auf der Fernseh Bühne.

#### Auszug 2

```

18 GA in !KER!pen;
19     in der*STADThalle;#8.hf[: ]+:$:
20 EB [hem, ]
    kam >Nahe GA-----$Halbtotale Tisch>Z.22
    ga  >blick EB-----+..CW->
    cw   *..Kopf zu GA----->
    
```



Bild #9



Bild #10 (Ausschnitt)



Bild #11 (Ausschnitt)

21 <<acc>#9ö-+as- es->#10e\_WIE ich dA+HINGe#11kamen bin==  
 ga >CW-----+..EB-----+..vorn / Publikum->  
 22 =%das- das-erzähle ich+%ihnen NÄ%\$CHstes jahr  
 kam >Tisch/links-----\$Nahe EB-->Z.24  
 ga >---Publikum-----+,,,Blick EB--??---->Z.26  
 eb %richtet sich leicht auf%  
 eb %Blick GA--->



Bild #12



Bild #13

23 <<acc>meine damen und herren.>#12=Aber;  
 eb >Kopf gerade----->  
 24 %.hf:: da- da- hab#13\$\*ich e- <<acc>#14zum Ersten  
 kam >EB-----\$Nahe fest GA&CW/vorn--->Z.28  
 eb %...Kopf links/zur Seite, linke Augenbraue hoch->  
 cw \*--Blick GA----->  
 25 \*mal in meinem lEben->=son kar#15nIckelzüchter-  
 cw \*...Blick EB----->



Bild #14



Bild #15

26 äh: öh- v:erbAndS\*AUSstellungstach +er\*lebt,  
 cw >Blick EB-----\*...Blick GA-----\*...Blick EB->  
 ga >Blick EB-----+,,,runter  
 27 .h::+und da war\* EIner der kam aus OSTpreußen;=  
 ga +..Blick EB----->  
 cw >Blick EB-----\*...Blick GA----->  
 28 =der sprAch diese \$<<acc> EINzahl-  
 kam >Nahe GA&CW/vorn--\$GA/CW langsamer Schwenk/rechts>

Durch die Neuorientierung zu CW sowie das lange Einatmen projiziert GA deutlich eine neue Erzähleinheit, zudem wendet er sich von EB ab (die durch ein kurzes Lachen minimal auf diesen Abschnitt antwortet, 20) und zeigt somit, dass er keinen ausführlicheren Redebeitrag ihrerseits erwartet. Auch in der nun folgenden parenthetischen (vgl. das schnelle Sprechtempo) Bemerkung antizipiert GA mögliche

Reaktionen seiner Rezipienten auf die potentiell überraschende Orientierung (warum war er auf einer Kaninchenzüchterveranstaltung?), indem er die Umstände als an dieser Stelle nicht weiter erwähnenswert rahmt (21-23). Zudem vollführt er sowohl in Richtung CWs und EBs als auch in Richtung des Publikums eine "wegwerfende" Geste (s. Handhaltung Bilder #10-#11, vgl. Kendon 2004: 248ff.). Die von der Regie antizipierte Rezipientenreaktion (sichtbar durch den Einstellungswechsel, Bild #9) erfolgt daher nicht, zumindest nicht von CW, die GA unverwandt anschaut. Auch das Publikum bleibt weiterhin ruhig. In dieser Redeinheit richtet sich GA deutlich an drei verschiedene Rezipienten; nach seinem Blick zu CW schaut er erneut zu EB (Bild #10), dann dreht er sich nach links zum Publikum bzw. nach vorne (21, #Bild 11). Dass diese Erzählung auch an dieses gerichtet ist, macht insbesondere die explizite Adressierung *'meine damen und herren'* deutlich (23). Die Nicht-Projektion einer Rezipientenreaktion (und somit die Rezipientenkontrolle) ist sichtbar darin, dass GA nicht jeweils einzelne Rezipienten(gruppen) anschaut und präzise währenddessen adressiert, sondern sich noch vor seiner Publikumsansprache (23) bereits wieder von diesem weg und zurück zu EB dreht (22). Dies scheint auch eine Reaktion auf eine mögliche Antwort EBs zu sein, deren minimale Handlungsveränderung als eine Vorbereitung zur Wortübernahme verstanden werden könnte (Anfang 22). Der Einstellungswechsel der Regie folgt dieser Möglichkeit, indem er eine Nahe auf EB vornimmt (22, s. Bild #12).

Durch eine deutlich Beschleunigung des Redetempos sowie einen *rushthrough* (Local/Walker 2002) zur nächsten Einheit antizipiert GA jedoch den zweiten Teil einer parenthetischen Sequenz (vgl. Mazeland 2007) und kehrt mit einem wiederanknüpfend-resumptiven *Aber* zur ausgesetzten Hauptsequenz zurück. EB hat somit keine Zeit, das Wort zu ergreifen, und nimmt durch das Schräglegen des Kopfes, das Zusammenkneifen der Lippen sowie das Anheben ihrer linken Augenbraue eindeutig eine Rezipientenhaltung ein (24, Bild #13). Das Ende eines möglichen Antwortslots für EB wird auch von der Kameraeinstellung bestätigt, die auf eine nahe Einstellung auf GA und CW von vorn wechselt (24, Bild #14). GA nimmt nun eine Präzision in der Orientierung vor (24-26), wobei er deutlich EB adressiert (s. auch CWs Blickrichtungswechsel von GA zu EB hin, Bilder #14-#15). GA kommuniziert, dass er üblicherweise nicht zu solchen Veranstaltungen geht (da es sich um das erste Mal handelte, 25). Auch die saloppe Art, in der GA das Ereignis bezeichnet – *'son karnIckelzüchter äh: öh- v:erbAndsAUSstellungstach'* – manifestiert eine humoristisch-übertreibende bzw. ironische Distanz zu dieser Art von Ereignissen, was sowohl der Projektion einer lustigen Erzählung als auch der möglichen Blockierung belustigender Rezipientenkommentare dienlich ist. Auch CW, deren Blick zunächst zwischen GA und EB hin- und herwandert (24-27), bleibt schließlich sichtbar auf GA orientiert (27), sodass eine Reaktion oder Beteiligung an der Erzählung ihrerseits zu diesem Zeitpunkt unwahrscheinlich ist (s. auch den langsamen Kameranachschwenk nach rechts weiter zu GA, 28). Nun kann GA einen weiteren Teil der Orientierung vornehmen, nämlich die Vorstellung oder Vorführung der Hauptperson, eines älteren Kaninchenzüchters (27-28, siehe Abschnitt 4.4).

Insgesamt zeigen sich in dieser Sequenz verschiedene theatrale Verfahren, mit denen die erzählerische Aufführung vorbereitet wird. Durch beschleunigtes Sprechtempo, gezielte *rushthroughs*, häufigen Blickwechsel und – im Vergleich

zur visuellen Adressierung zeitversetzte – direkte Anrede hat GA sowohl verschiedene Rezipienten(gruppen) adressiert als auch mögliche Reaktionen am Tisch/auf der Bühne sowie im Publikum antizipiert und verhindert, wobei die wechselnden Kameraeinstellungen vergebens auf mögliche Rezipientenreaktionen verweisen. Während die Einstellungsauswahl also mögliche Ausstiege aus dem narrativen Rahmen antizipiert, bestätigen CW und EB die Rolle von GA als primärem Sprecher. Der Ausschnitt verweist somit darauf, dass die theatralen Mittel der verbalen Inszenierung und der medial-technischen Aufführung in Kontrast zueinander stehen können.

#### 4.4. Die mediale Verarbeitung eines *reenactments*: Die Aufführung des narrativen Höhepunkts

GA stellt nun den Kaninchenzüchter durch die Aufzählung einzelner Merkmale vor (Herkunft, Sprache, Kleidung, 27-30). Er führt so die Figur auf der Bühne der sich anschließenden Situationsrekonstruktion ein (vgl. Abschnitt 2.2, Theatralität als Interaktionsmodalität). Während er zu Beginn der Charakterisierung noch seinen rechten Arm auf die Lehne von CWs Stuhl abgelegt hat, erhebt er diesen dann, um die Beschreibung auch gestisch zu untermalen (29). Im weiteren Verlauf baut GA die Narration schrittweise auf und führt die Klimax der Geschichte mit gestisch-prosodischen, später auch haptischen Mitteln auf.

##### Auszug 3

```

27      .h::+und da war* EIner der kam aus OSTpreußen;=
      ga      +..Blick EB----->
      cw      >Blick EB-----*...Blick GA----->
28      =der sprach diese $<<acc> EINzahl-
      kam     >Nahe GA&CW/vorn--$GA&CW langs.Schwenk/rechts->Z.33
29      der hatte      +son-> .h dicken pullOver=
      ga      >>rArm Stuhl CW+.....hebt rArm zum Kopf->
    
```



Bild #16



Bild #17

```

30      =und#16 +son kleinen +kUnstLEderhut +auf==
      ga      >Blick EB-----+..CW-----+,,n/unten->
      ga      >rArm...+mimt 'Hut'--+, , , , ,
31      =+und <<acc>der nahm dann>+#17son+STALL#18hasen+
      ga      +...r/Arm hoch.....+Greifbewegung-----+
      ga      >Blick nach unten-----+..Blick EB---->
      cw      >Blick GA----->
    
```

32 +da \*+raus, +und #19hielt ihn dann so HOCH==  
 ga >EB+,,,Blick n/unten/vorne----->  
 ga +hoch/runter+r/Arm hoch, 'schüttelt Hasen'->  
 cw >---\*...Blick EB----->



Bild #18



Bild #19

33 EB \*=<<p> eh:m:: [he\_he,\_he;> ]  
 34 GA [+<<acc>und ich sach +ihm so]>  
 kam >...GA/CW langsamer Schwenk n/rechts----->  
 cw \*..Blick GA----->Z.45  
 ga >schüttelt Hasen+-weiter unten-----+,,,,,  
 ga >Blick vorn/unten-----+..Blick CW->  
 35 GA \*\$DER is#20 aber \*schö:n-  
 cw \*nickt leicht  
 cw \*..Oberkörper Drehung zu GA->  
 kam \$-Nahe fest GA&CW----->  
 36 <<acc>+\*das sieh- o-+de->.h:\$:<<ff>+dEr\*is SCHEEN?>#21=  
 kam >Nahe fest GA&CW-----\$..langsam n/links--->  
 cw >Oberkörper Drehung zu GA.....\*----->  
 cw \*nickt & Augenzwinkern  
 ga >CW---+..EB-----+,,,runter,,,,,+..Blick CW--->



Bild #20



Bild #21

37 EB =[<<p> hmpf:;>]  
 38 GA =[.h: ]\$+<<ff>jA+den- den-> mach ich FERTIG-  
 kam >..links.....\$Nahe fest GA&CW----->Z.45  
 ga >Blick CW-----+..EB-----+..CW----->  
 39 der kommt in die SUPpe;+=  
 ga >Blick CW-----+  
 40 GA =[+ich sach wieso+[DAS] denn; .h]  
 41 EB [e\_he, (he,) ]  
 42 PB [((Lachen)) ]  
 ga +Blick EB-----+,,,vorn/runter->



Bild #22



Bild #23

43 GA <<imit>ja de- de-+das wAr i\_nd#22so ne> karNICKelsOrte-  
 ga >vorn/runter-----+...Blick EB----->  
 44 die HIESS was weiß Ich äh- eh- AtzteKische:r; GROSSve+sir-  
 ga >Blick EB-----+,,  
 45 <<acc>+oder sowas->#23.h:.\$+#24<<acc>un da SAcHT dEr->  
 ga ,,,,,,+Blick n/unten-----+?  
 kam >Nahe fest GA&CW-----\$Nahe EB----->  
 46 (.)(räuspert sich) (0.5) .ts (.) die:-\$  
 kam >Nahe EB----->



Bild #24



Bild #25



Bild #26 (Ausschnitt)

47 GA \$<<f>normALerweise+haben die hier>#25+einen ROTen-  
 kam \$Nahe GA----->Z.62  
 ga ?+---Blick EB----->Z.52  
 ga +..hebt lHand.....+an lSchläfe>  
 48 und einen- einen- einen-+schwArzen-  
 ga >lHand an lSchäfe-----+,,  
 ga +..hebt rHand->  
 49 und dA+#26einen +BRAUnen punkt;=  
 ga >.....+rHand an rSchläfe+,,  
 50 =+<<acc>der hat aber hier>+ZWEI +schwArze-  
 ga +...hebt lHand.....+lSchläfe+,,  
 ga +..rHand...>  
 51 und+ <<acc>DA einen braUnen+punkt;> .h:  
 ga >..+an rSchläfe-----+,,  
 52 der muss +WEG- (.) .h der kriecht in[s>+#27 je]NACK.+h:::  
 53 EB [ <<p>h\_hm;> ]  
 ga >Blick EB+...Blick CW-----+EB>61  
 ga +rHand laterale Bewegungen-----+'Genickschlag'+,,  
 54 GA <<acc>da hab ich geSAGT=ja mein gott=das\_s doch> SCHÖN  
 55 für die kInDer zum spIElen und  
 56 s[o--<<acc>und dann hat\_er gesagt>]  
 57 EB [mhm:;\_mh, ]



Bild #27 (Ausschnitt) Bild #28 (Ausschnitt) Bild #29 (Ausschnitt)

58 GA (.) +<<f>Z(h)#28UCHT +is.> .H:  
 ga +...rHand Schlag-+,,  
 59 GA +<<ff>AUSlese;>#29[AUS]le[se; und%+AUS#30merzen.+  
 60 EB [hö,]  
 61 PB [ <<cresc>((Lachen))-->  
 ga +..Blick CW-----+  
 ga +...rHand, schüttelt hin&her-----+,,,,,  
 eb %lehnt sich vor/Blick GA>  
 62 \$#31<(0.6)%(0.5-----)#32%(0.1)((Lachen PB))-->  
 kam \$Nahe EB----->Z.65  
 eb %...rHand an Stirn----%,,,



Bild #30



Bild #31

63 GA [ <<f>und dann\$\*kam der [SOHN> <<acc>+von#33 dem+kanIn==  
 64 PB [ <<descr>((Lachen))----->  
 65 EB [.H, (0.2) he\_he,\_\*hE, ]'  
 kam >EB-----<Nahe GA&CW/vorn----->Z.70  
 cw ,,,,Blick GA\*....Blick EB, lächelt-----\*....Blick GA-->  
 ga >Blick EB-----+,,,,,  
 ga +rHand auf Cws Unterarm>  
 66 GA =und sacht\_er>]' Vatter; <<acc>reg#34dich nicht so AUF;>=



Bild #32



Bild #33

Während der Beschreibung des Kaninchenzüchters (27-30) beginnt die Kamera ganz langsam nach rechts in GAs Richtung zu schwenken (ab 28 bis 35), behält aber weiterhin beide ModeratorInnen im Sichtfeld. Dies kann dadurch bedingt sein, dass GA weiterhin seinen rechten Arm auf CWs Stuhl abgelegt hat (s. Bilder #14-#15, Abschnitt 4.3) und daher die Möglichkeit besteht, dass CW stärker in das narrative Handeln miteinbezogen wird. GA gestaltet nun allerdings die Beschreibung mit beiden Händen aus und leitet dann über die Handlungen des Züchters zur eigentlichen Geschichte über: Er deutet zunächst mit der rechten Hand einen Hut an (30, Bild #16, *kleinen kUnstLEderhut*) und mimt dann, wie der Züchter einen Hasen aus dem Stall nimmt und an den Ohren hochhält (31-32, Bilder #17-#19). GA schreibt seinem eigenen Körper die Deixis der Figur in der erzählten Welt zu (vgl. Stukenbrock 2014 zu Verfahren einer Deixis am Phantasma). Nicht alle für das rekonstruierte Geschehen zentralen Handlungen werden also verbal verarbeitet; ausgewählte Handlungen des Kaninchenzüchters werden durch körperliche *reenactments* zur visuellen Aufführung gebracht (vgl. Sidnell 2006): GA enaktiert zunächst die Greifbewegung des Züchters zum Tier und blickt dabei noch zu EB (31), dann jedoch wendet er seinen Blick ab und zum gemimten Geschehen hin, während er den imaginären Hasen schüttelt (32-34, Bild #19).

Dass EB hier Hauptadressatin ist, wird zum einen durch ihr leises responsives Lachen (33), zum anderen durch CWs Blick in ihre Richtung deutlich (32, Bild 19). CWs darauf folgende (ab 33) und länger andauernde Rückorientierung durch Blick und Oberkörperdrehung zu GA (ab 35, vgl. Bilder #20-#21) weist auf die Erwartung der nun folgenden Anekdote hin, die in Form von einer Redeinszenierung bzw. animierter Rede (vgl. Ehmer 2011) erzählt wird. Dies zeigt an, dass CW sich nunmehr als ZuhörerIn und nicht mehr als ModeratorIn positioniert. Während des nun folgenden dargestellten Dialogs nimmt GA ein permanentes Monitoring seiner beiden RezipientInnen vor: Er schaut zu Beginn des Dialoges zu CW (die sich durch Nicken und Augenzwinkern sichtbar aligniert, 35-36, Bild #20), dann schnell zu EB, nach unten und kurz darauf wieder zu CW; ein Wechsel, den er auch im weiteren Verlauf fortführt (34-45).

Hierbei stellt GA einen Kontrast zwischen seiner eigenen Stimme in der rekonstruierten Situation und der Stimme des Kaninchenzüchters her. Während er seine eigene Stimme leise wiedergibt, ist die Stimme des Züchters merklich abgesetzt (hohe Lautstärke, gepresste Stimme, "abfälliger" Tonfall, dialektale Lautung, etwa die Verschiebung von "schön" (35) zu "SCHEEN" (36)). Ebenso wird er mit ausgeprägter Mimik dargestellt (Bild #21), worauf EB mit einem leisen Lachen reagiert (37). Hier wird deutlich, wie kontrolliert GA auf die Klimax der Erzählung hinführt: Durch seine Blickwechsel zwischen CW, EB und der erzählten Welt sowie durch die schnellen Anschlüsse zwischen den einzelnen Turnkonstruktionseinheiten kontrolliert er die Aufmerksamkeit seiner ZuhörerInnen und verhindert gleichzeitig, dass seine witzige Darstellung vorzeitig zu elaborierte Antworten generiert. Dies ist etwa in den Segmenten 40-43 erkennbar: Sobald EB durch ein kurzes Lachen die vorherige Aussage des Züchters gewürdigt hat (41), blickt GA nach unten. Auch das Lachen des Publikums (42), an das sich die Erzählung ebenfalls richtet, dauert nur kurz und zeigt dessen Orientierung hin zu einer Weiterführung der Erzählung.

An dieser Stelle fügt GA ein retardierendes Moment ein – er beginnt zwar in der Stimme des Züchters (43), fällt jedoch bald in seine normale Stimmlage zurück, um

weitere Hintergrundinformationen über den Hasen zu geben (dass es sich um ein Rassetier handelt, eine für die Klimax essentielle Information). Dies erfolgt durch eine humoristische Übersteigerung ins Laienhafte und Absurde (*Atztekische:r; GROSSvesir*, 44), die GA durch seinen Blick sichtbar an EB adressiert (Bild #22). Die Regiearbeit scheint dadurch eine mögliche längere Antwort durch EB in Betracht zu nehmen, da nun auf ein *close-up* auf sie umgestellt wird (45, Bild #24). Zwar fügt GA in der Tat eine kurze Pause in seine Narration ein (46), EB jedoch schaut weiterhin zu ihm und projiziert auch durch ihren geschlossenen Mund keinen Wortbeitrag. Daher schwenkt die Kamera bei GAs nächster Einheit wieder um, diesmal mit einer Nahe-Einstellung auf ihn (47). Erst zu diesem Zeitpunkt fängt die Kamera GA wieder als alleinigen Sprecher und Erzähler ein und setzt ihn entsprechend in Szene. GA fährt mit der ins Absurde gesteigerten Darstellung der Rassenmerkmale des Hasen fort, indem er dessen verschiedenen Abzeichen sprachlich (durch die deiktischen Ausdrücke *hier* (47, 50) und *da* (49, 51)) und durch alternierende Berührungen seiner Schläfe gestisch-deiktisch darstellt (Bilder #25-#26). Er vollzieht so einen Wechsel von der Deixis an der Figur des Kaninchenzüchters zu der Figur des Kaninchens (vgl. Sidnell 2006:399ff. zu ähnlichen Verankerungswechseln). Als er zur Bewertung der fehlerhaften Merkmale durch den Züchter übergeht, schaut GA kurz zu CW, erneut in einer potenziellen Scharnierstellung in der Narration und die Antwort EBs antizipierend (53). Mit nach oben gedrehter, offener Handfläche der rechten Hand führt er nun mehrere seitliche Schlagbewegungen aus, die das Verschwinden des Hasen und letztendlich dessen Tötung durch einen Genickschlag (52, Bild #27) darstellen. In der gestischen Deixis wechselt GA somit schnell zurück in die Figur des Züchters. Dies signalisiert das Ende des retardierenden Momentes (s. auch EBs minimale Antwort, 53).

Nach einem langen Einatmen formuliert GA nun die finalen Dialogelemente – zunächst seinen Einwand, der Hase könne auch *für die kInder zum spIElen* Verwendung finden (54-55), dann die Erklärung des Züchters, warum der Hase zu eliminieren sei. Interessanterweise führt GA an dieser Stelle auch die Rede des Züchters durch eine einleitende Formel ein (56), was einerseits erlaubt, die Klimax hinauszuzögern, andererseits die Gegensätzlichkeit der Standpunkte darlegt (im Sinne eines "he-said-she-said", vgl. Goodwin 1990) und so klar auf die Klimax hinführt. Nun folgt die direkte Rede des Züchters, die GA prosodisch, gestisch und mimisch übersteigert (vgl. Günthner 2002). Laut kündigt GA nun des Züchters Definition von *Z(h)UCHT* an (58), wobei er mit der rechten Hand eine schnelle, "zackige" Schlaggeste nach oben vollführt, begleitet von einer zur strengen Aussage passenden Mimik (Bild #28). Die nun folgenden Prinzipien der Zucht (*AUSlese; AUSlese; und AUSmerzen.*, 59) formuliert GA in noch höherer Lautstärke, sich überschlagender Stimme sowie mit staccatoartiger Akzentuierung, auch hier von einem verzerrten Gesichtsausdruck – mit nach unten gezogenen Mundwinkeln – begleitet (59, Bild #29). Durch diese mimisch-prosodische Darstellung sowie die Wahl dieser Ausdrücke, die den Charakter von nationalsozialistischen Stigma- bzw. Fahnenwörtern haben (vgl. Wengeler 2017), vollzieht er zudem eine weitere Positionierung des Züchters. Die Aufregung des Züchters verdeutlicht zudem die mehrmals schnell hin- und herschwenkende Bewegung mit der im Handgelenk gelockerten rechten Hand, die so den radikalen Ausleseprozess des "wütenden" Züchters illustriert

Diese so aufgeführte Klimax wird mit Lachen goutiert, zunächst von EB (60), dann auch vom Studiopublikum (61-62). Obwohl GA während der Klimax zu seiner Ko-Moderatorin blickt (59, Bild #30), wechselt die Kameraeinstellung kurz darauf auf EB (62, Bild #31) – in der Tat lehnt sich diese lachend vor und wird so auch in der Nahe-Einstellung auf GA sichtbar (s. Bild #30). Dies zeigt die Interpretation der Regie, dass nun ein Rezipientenslot folgt, setzt aber auch nochmals EB als Hauptrezipientin in Szene. Deren Lachen ist bedingt durch das simultane Lachen des Publikums weniger zu hören als zu sehen (Bild #31, s. ihr erst spätes hörbares Lachen in 65), zudem schlägt sie sich die Hand vor den Kopf (Bild #32) und evaluiert so visuell die Aussage des Züchters sowohl als lustig als auch potenziell problematisch (vgl. Ford/Fox 2010). Dies entspricht der multimodalen Aufführung GAs, der zum einen lexikalisch und mimisch-prosodisch auf die politisch-historisch problematische Dimension der Aussage verweist, durch die audio-visuell überzogene Darstellung zum anderen ebenfalls eine humoristische Kontextualisierung leistet, die das politische Unkorrekte in ein *laughable* transformiert. Auch wenn EB nun im Kamerafokus ist, zeigt ihre fast rein visuelle Antwort eine klare Orientierung zu der Tatsache, dass sie nicht die alleinige Adressatin ist (von der in diesem Fall eine verbale Evaluation erwartbar gewesen wäre). Auch GA gibt in den folgenden 1.2 Sekunden (62) dem nun anschwellenden lauten Lachen des Publikums Raum und behandelt dieses somit als weitere partizipierende Adressatengruppe. Erst, als das Lachen langsam schwächer wird, führt GA die Klimax weiter aus, was zu einem schnellen Kamerawechsel auf ihn und CW führt (63, Bild #33).

Hier ist zu sehen, dass auch CW auf die Erzählung antwortet, wenn auch minimal: Sie verzieht ihr Gesicht zu einem schiefen Grinsen und blickt dann zu EB, womit sie sowohl ihrer Haltung als ebenfalls "stumme" Rezipientin als auch ihrer Rolle als Moderatorin (die die Reaktion des Gastes monitort) gerecht wird. GA hält hier erneut die Spannung der Erzählung durch schnelle Anschlüsse aufrecht (s. insbesondere den Wortabbruch *kanIn*-(chenzüchter, 63), den *rushthrough* in die neue Einheit sowie das Abwenden seines Blicks von EB während ihres Lachens), womit GA eine mögliche erweiterte Antwort EBs ausschließt. Zudem verhindert er durch die nun folgende Einbindung seiner Ko-Moderatorin als Verkörperung des Züchters eine möglicherweise von ihr kommende Wortmeldung an dieser Stelle: Er legt seine rechte Hand auf CWs linken Arm (Ende 63, s. Bild #33) und enaktiert durch diese Berührung selbst den neu als Figur hinzugekommenen Sohn des Züchters; gleichzeitig weist er CW somit die Rolle des aufgeregten Züchters zu. Auch hier zeigt sich somit abermals ein Wechsel in der Organisation des deiktischen Verweisraums.

GA arbeitet in diesem Abschnitt auf die Klimax seiner Erzählung hin, indem er in zunehmendem Maße audio-visuelle inszenierende Ressourcen verwendet (vgl. Selting 2017). Nach der Vorstellung der Hauptfigur leitet er zur eigentlichen Erzählung über, indem er die Handlungen des Züchters verbal und gestisch darstellt. Im Rahmen einer Rezipientenkontrolle (vgl. Goodwin 1981) wechselt sein Blick permanent zwischen EB und CW in der Erzählwelt sowie den Figuren in der erzählten Welt hin und her. Dies sowie das schnelle Sprechtempo und schnelle Anschlüsse zwischen einzelnen Redebeitrageinheiten führen nicht nur dazu, dass GA nicht durch mögliche Einschübe seiner Rezipientinnen unterbrochen wird, sondern haben auch zur Folge, dass die Spannung der Erzählung aufrechterhalten

wird. Die zunehmende Lebendigkeit der Erzählung manifestiert sich in der Darstellungsform der animierten Rede, was GA die Gelegenheit gibt, den Züchter durch eine spezifische Stimmqualität zu charakterisieren und zu stilisieren. Die in hohem Tempo gelieferte, eingeschobene Beschreibung des Tieres zögert die Klimax hinaus und liefert zudem die Vorlage für die Absurdität, dass der Züchter den Hasen aufgrund minimaler optischer Mängel töten will. Die Kamera fokussiert erst zu diesem Zeitpunkt ausschließlich auf GA, wodurch er als alleiniger Erzähler eines sich zuspitzenden Narrativs gerahmt wird. Die Theatralitätsressourcen auf der Ebene der narrativen Aufführung in der Erzählsituation und auf der Ebene der medialen Verarbeitung greifen also eng ineinander, um die Klimax als solche erkennbar zu machen: Es kommen nicht nur verbale, vokale und visuelle Verfahren des Erzählers sowie die unterstützenden Handlungen der Rezipientinnen zum Einsatz (vgl. Selting 2017), sondern auch der fokussierende Blick der Kamera spielt eine entscheidende Rolle.

Erst zu diesem Zeitpunkt wird den verschiedenen Rezipientengruppen sowohl vom Erzähler selbst (durch Pause während des Publikumlachens) als auch durch die Regiearbeit (durch kurzen Wechsel auf EB) Platz zu einer längeren Antwort eingeräumt. Die beiden Teilnehmerinnen auf der Bühne positionieren sich mehr als Zuhörerinnen denn als Ko-Teilnehmerinnen oder gar Miterzählerinnen – sie reagieren verbal gar nicht (CW verbleibt somit gleichzeitig in der Rolle der Ko-Moderatorin) oder lediglich minimal (EB).

#### **4.5. Ausstieg aus der Erzählung: Mediatisiertes Nachverbrennen**

Auch der Ausstieg aus der Erzählung wird aktiv von GA gestaltet. Anders als in Alltagsgesprächen kommt es hier nicht zu einer gemeinsamen narrativen Reprise bzw. Nachverbrennung. Letzterer Begriff wurde ursprünglich von Goffman (1972:152ff.) für solche Aktivitäten eingeführt, die eine Gesichtsverletzung unmittelbar nach einer Interaktion verarbeiten, sodass dies durch den *offender* nicht wahrgenommen werden kann. In gesprächsanalytischen Arbeiten wird das Konzept verschiedentlich adaptiert und erweitert: Holly (1979:181ff.) untersucht etwa Gespräche, bei denen dritte, unbeteiligte Personen zur Nachbearbeitung der Gesichtsverletzung hinzugezogen werden. Somit können auch ganze Erzählungen zu Nachverbrennungen werden. Bei Spiegel (1995/2011:53) wird hingegen nicht mehr die Änderung in der Teilnehmerkonstellation, sondern der Wechsel in eine andere Aktivität oder Interaktionsmodalität als konstitutiv für Nachverbrennungen erachtet; sie untersucht die Verarbeitung von Streitgesprächen in einem auf die Streitaktivität folgenden Gespräch mit den gleichen TeilnehmerInnen. Schwitalla (2006) betrachtet Äußerungen und Gespräche, die sich auf ein vorangegangenes Gespräch beziehen, und zeigt, dass neben Gesichtsverletzungen auch andere Gegenstände verarbeitet werden und dass verschiedene Arten der Änderungen der Teilnehmerkonstellation bei Nachverbrennungen vorliegen können.

In dem vorliegenden Beitrag wird der Begriff der Nachverbrennung auf die nachträgliche Verarbeitung von Erzählungen durch die Interaktionsbeteiligten übertragen. Er wird für Äußerungen oder Sequenzen gebraucht, die nach einer ersten (potenziellen) Beendigung einer narrativen Sequenz positioniert sind und damit nicht mehr als Teil der Kernnarration konfiguriert sind. In Nachverbren-

nungen werden Äußerungen, Äußerungsfragmente, Gesten oder andere Ausdrucksressourcen aus der vorherigen Erzählung wiederaufgenommen und für die Nachverarbeitung des Erzählens funktionalisiert. Insbesondere Elemente der Klimax werden bei derlei narrativen Reprises oftmals wiederholt. Die Wiederaufnahme kann sowohl von den bisherigen RezipientInnen als auch von den ErzählerInnen vorgenommen werden. Sie dient etwa dem Goutieren des Erzählens oder dem erneuten Anzeigen des Endes einer Erzählung.

Kennzeichnend für das vorliegende Gespräch ist es, dass es zu keiner gemeinsamen Nachverarbeitung zwischen den SprecherInnen GA, EB und CW kommt (vgl. König/Oloff 2018:299ff. für eine kollaborativ vollzogene Nachverarbeitung einer Erzählung). In dem hier analysierten Beispiel wird eine solche Nachverarbeitung der Erzählung alleine von GA durchgeführt, der zudem den Ausstieg aus der Erzählung spezifisch für die verschiedenen Publika ausgestaltet. Auch in dieser Sequenz erweist sich die Kameraarbeit, also die mediale Aufführung, als ko-konstitutiv für die Kontextualisierung der Erzählschritte, hier des Abschlusses der Erzählung.

Wie im vorherigen Abschnitt angedeutet, installiert GA nach der Klimax seine Ko-Moderatorin als Figur in der erzählten Welt, indem er diese durch Berührung am Arm, sichtbare Zuwendung zu ihr hin sowie Adressierung als *VATter* (66) als den aufgeregten Kaninchenzüchter darstellt (Bild #34).

#### Auszug 4

```

66 GA +=und sacht_er>] VAtter; <<acc>reg#34dich nicht so Auf;>=
    ga +...legt beide Hände auf CWs Arm, klopft, rückt näher->
    ga +...Kopf/Blick zu CW----->
    cw >...Blick GA----->
67 +=Öh:- das--er +MEINT#35das nicht so;+[das+is äh:
68 PB [(Lachen))-->
    ga +...Blick vorn/Kamera----->
    ga +..hebt Augenbrauen, nickt+.schüttelt Kopf->
    ga >Hände CWs Arm+..schiebt CW leicht von sich weg----->
    ga +..Geste lArm>
    
```



Bild #34



Bild #35

69 GA [+\*HA,#36haha+\*[hahaha;]  
 70 EB [e\_hm,\_ ]\$%hm;\_[hm;]  
 71 GA [die] geben wir Alle]  
 72 PB [>((Lachen))-----<<decre>----->]  
 ga >lArm Geste---+..auf CWs Unterarm----->  
 ga +..starres Grinsen----->?  
 ga >-schüttelt Kopf----->?  
 ga >Blick vorn/Kam+...EB---->?  
 cw \*..lächelt--\*°lächelt°---->?  
 eb ?-->%lachendes Gesicht----->  
 kam >Nahe GA&CW/vorn-----\$Nahe EB----->  
 73 GA an\_n KIN%dergarten; die %Anderen.=  
 kam >EB----->Z.74  
 eb >Blick GA----->Z.74  
 eb %nickt-----%..legt Kopf schräg->



Bild #36



Bild #37

74 GA =JA#37\$ja:;%[ge+NAU.%+  
 75 PB [ <<p>((Lachen))>->  
 eb >GA-----%,,,Blick n/unten->  
 eb >nickt leicht-----%  
 ga >Blick EB-----+..Blick CW---->  
 ga >Hände auf Arm CW---+,,,  
 kam >EB---\$Halbtotale Tisch/links--->Z.86  
 76 EB %+JAj[A die- ]  
 77 GA [+<<ff>AUS]%le#38se;%+  
 eb %..lehnt sich vor-->  
 eb %nickt---%  
 ga +..hebt rArm+schüttelt 2x hin&her+,,,  
 ga +..hebt lArm leicht & bewegt hin/her+,,,



Bild #38



Bild #39

78 [(0.3)  
 79 PB [<<decreasc.>((Lachen))>->Z.82]'  
 80 GA WAHNSinn.  
 81 \*(0.3)+(0.2)  
 cw \*..Blick EB--->Z.86  
 ga >CW-----+...EB->Z.83  
 eb %..Blick GA--->Z.86  
 82 EB %ich hab da#39 auch+viel MITbekommen:]'  
 ga +nickt----->  
 83 auf\_m dOrf, is man+[da ja]+nich so+ZIM+perlich.  
 84 GA [ja- ]  
 ga >nickt-----+  
 ga >Blick EB-----+,,Tisch-----+..EB->  
 ga +rHand zum Glas->  
 85 GA nee:;, ,  
 86 EB das is da so:;\$das- (.) %n vIEch is n vIEch,  
 kam >Tisch/links--\$Nahe EB----->Z.94  
 eb >Blick GA-----%,,,,,,,%..GA----->  
 cw >Blick EB-----?  
 ga >Blick EB-----?  
 87 und dann:; (0.2)% isses DA,=und%dann isses  
 eb >Blick GA-----%..Blick CW----%..Blick GA->Z.92  
 88 auch wieder WEG:, un:d:; (.) .h:  
 89 GA [xx- ]  
 90 EB [es kOmmen] ja genug NEUe;  
 91 und wenn die STÖren, dann:; (.)  
 92 schmeISst <<p>man %se mal irgendwo hIn.>  
 eb >Blick GA-----%..Blick CW----->



Bild #40



Bild #41

93 \*(0.6)%#40  
 eb %nickt, Schulterzucken%  
 94 CW [DU- ä- \$#41(.)  
 95 PB [<<p>((Lachen auf "o"))->Z.98  
 kam >-----\$Nahe CW&GA->Z.116  
 ga >Blick EB--->  
 96 GA +<<p>ja->)\*  
 ga +nickt---->  
 cw >runter---\*..Blick GA->



Bild #42



Bild #43

97 [(0.3)+(0.9)#42\*(0.4)[+(0.4)]#43(0.2)  
 98 PB [->((Lachen, vereinzelte 'oh'))-->Z.104  
 99 CW [+h: ]  
 ga >EB---+...Blick Publikum----->  
 ga + 'tja' Display, nickt----->  
 ga +..lHand Geste>  
 cw >Blick GA-----\*...Blick EB----->  
 100 EB ja(h)a + d(h)is,+  
 ga >lHand-+...zeigt zu EB+,,,  
 ga >'tja'-Display-->  
 101 (0.25)  
 102 EB [IS so; ]  
 103 GA [+sie \*mEInen=<<acc>ich hab] mir#44das AUS+gedacht;>=  
 104 PB [<<f>((Lachen))----->]'  
 ga +lHand zeigt auf sich-----+..zu EB->  
 ga >Blick Publikum/Kamera-----+,,,,,  
 cw >EB---\*.....Blick GA--->  
 105 GA =#45das+IS sO.]'  
 ga +..Blick Publikum/Kamera, nickt leicht->



Bild #44



Bild #45

106 [(0.2)#46(0.2)\*(0.1)[(0.2)](0.2)  
 107 PB [<<deces>((Lachen))----->Z.110]'  
 108 CW [+h ]  
 cw >Blick GA-----\*...Blick EB->116  
 ga >Blick Publikum-----+,,,,,runter->Z.110  
 109 GA ne,  
 110 (0.2)[(0.2)]+(0.2)]'  
 111 CW [.h ]  
 ga >runter-----+..Publikum/Kamera->Z.116

112 GA das war der LANDfunk.  
 113 +#47(0.1)  
 ga +lächelt->>  
 ga +zieht Augenbrauen hoch->



Bild #46



Bild #47

114 CW .hf::  
 115 [\* (0.7)-----][ (0.4)+(0.2)  
 116 PB [<<ff>>((Lachen))->][<\$<<decr>>((Lachen))>-->]'  
 117 EB [% .hE#48  
 kam >Nahe CW&GA-----\$Nahe EB----->  
 ga >Publikum/Kamera-----+...EB----->  
 cw \*,,Blick n/oben---->  
 eb %Blick GA----->  
 118 CW EvA:,%(0.25) w:ürde sehr\$gErne-]' (0.2)  
 kam >Nahe EB-----\$Halbnahe Tisch/rechts->>  
 eb >GA--%--Blick CW----->>  
 119 \*auf dem LAND leben.  
 cw \*..Blick EB----->>  
 120 EB mhm\_hm,#49



Bild #48



Bild #49

Während er die Rede des Sohnes des Kaninchenzüchters wiedergibt, legt GA beide Hände auf CWs Arm, klopft mehrmals "beschwichtigend" darauf und rückt näher an CW heran (66-67, Bilder #34-#35). GA stellt so einen Dialog dar, in dem CW den Züchter und er selbst den Sohn verkörpert (s. sein Blick zu CW, während er zum Züchter "spricht", 66, Bild #34). Entsprechend dreht er sich nun von ihr weg, als er sich in der Figur des Sohnes an sein erzähltes Ich wendet (67, Bild #35). Da er diese fiktive Verkörperung links von sich ansiedelt, schaut er nun nach vorne und Richtung Kamera bzw. Studio-/Fernsehpublikum, sodass sein Mienenspiel für dieses sichtbar und an dieses adressiert ist. Als er in der Rolle des Sohnes den Vater

entschuldigt, hebt GA die Augenbrauen, nickt, schüttelt leicht den Kopf und schiebt CW etwas von sich weg, schließlich fügt er eine wegwerfende Geste (vgl. Kendon 2004:248ff.) hinzu und beginnt gekünstelt zu lachen sowie ein eher starres Grinsen aufzusetzen (67, 69, s. Bild #36).

CW wirkt hierbei nicht aktiv mit und positioniert sich somit als Beobachterin dieser Aufführung (s. auch ihren Gesichtsausdruck Bilder #34-#35), zumal sie durch GAs Griff weniger Bewegungsmöglichkeiten hat (vgl. DeStefani 2007). Dass diese Inszenierung nun stärker an das Publikum gerichtet ist, zeigt auch dessen frühe Reaktion (Lachen ab 68), dann erst folgt CW mit einem Lächeln (69, s. Bild #36) sowie EB mit einigen Lachpartikeln (70). Interessanterweise scheint EB explizit auf GAs Adressierung zu reagieren, da er sie während seines inszenierten Lachens kurz anblickt (Ende 69). Schnell wechselt die Kamera nun auf eine Nahe von EB (70, vgl. Bild #37), diese legt aber nach dem Lachen ihren Kopf schräg und zeigt so an, dass sie das Wort zu diesem Zeitpunkt nicht ergreift (73, Bild #37). Jede scherzhafte Äußerung von GA wird vom Publikum mit einem kurzen Lachen beantwortet (68, 72, 75).

Nach der letzten Reaktion auf die wiedergegebene Rede des Sohnes (74) liegt ein erster möglicher Abschluss der Erzählung vor. Dies wird durch Ressourcen der medialen Theatralität darin sichtbar gemacht, dass die Kameraeinstellung wieder auf den ganzen Tisch wechselt (74, vgl. 19-20, Bild #9, Auszug 2) und EB ihren Blick von GA abwendet und nach unten schaut (s. Bild #38). In der Tat lehnt sie sich nun leicht am Tisch vor und ergreift das Wort (76). Sie wird allerdings von GA unterbrochen, der, sobald EB ihren Blick von ihm abgewendet hat, zu CW schaut (75) und die Klimax in kondensierter Form verbal, mimisch, prosodisch und gestisch wiederholt (77, Bild #38, vgl. 59): Prosodisch reproduziert GA die bereits zuvor dargestellte "Aufregung" des Züchters durch eine laute, gepresste und sich überschlagende Stimme, mit der er den negativ besetzten Kernaussdruck *AUSlese*; wiederholt. Er nimmt erneut einen durch nach unten gezogene Mundwinkel verzerrten Gesichtsausdruck an und wiederholt die Hin- und Herbewegung der rechten Hand mit gelockertem Handgelenk (vgl. Bild #29), jedoch nur zweimal (und diesmal auf Gesichtshöhe), so dass die Geste das Schlagwort rhythmisch begleitet. Durch dieses Recyclen von Versatzstücken aus der vorherigen Erzählung vollzieht er eine narrative Nachverbrennung: Die Chronologie der erzählten Ereignisse wird durch die Wiederholung bereits wiedergegebener Rede durchbrochen, auch der Teilnehmerrahmen wird gewechselt, da nun CW als primäre Adressatin selektiert wird. Durch die konzise Reprise des multimodalen *reenactments* werden zentrale Ästhetisierungsverfahren fokussiert; die Nachverbrennung verweist somit noch einmal auf die Unterhaltsamkeit der vorhergehenden Erzählung. Gleichzeitig wird das "Skandalon" und damit die evaluierende Perspektivierung des Kaninchenzüchters wiederholt. Die narrative Nachverbrennung wird somit ausschließlich von GA vollzogen.

Nach einer kurzen Pause, in der das Lachen des Publikums weiter abebbt und auch von CW keine Antwort auf die multimodale Nachverbrennung erfolgt (78-79), vollzieht GA alleine eine Bewertung des Erzählten (*WAHNSinn.*, 80). Dies markiert auch für CW das Ende der Erzählung, da sie daraufhin den Blick von GA zu EB wendet (81). Kurz darauf schaut auch GA zu EB, die ihn ebenfalls wieder anblickt (81, Bild #39) – und nun ihren zuvor ausgesetzten Redebeitrag ausführt (82). In diesem bewertet sie allerdings nicht die humoristische Aufführung der

Erzählung, sondern geht auf die Regelhaftigkeit solchen Verhaltens im ländlichen Raum ein, bezieht sich also eher auf den faktischen Hintergrund der Erzählung (82-83, 86-88, 90-92).

Auch GA behandelt die Erzählung nun als abgeschlossen, da er sich als Rezipient von EBs Turn durch minimale Antworten und Nicken aligniert (84, 85, 89) und mit der rechten Hand nach seinem Sektglas greift (83). So ist es wenig überraschend, dass die Kamera nun EB fokussiert (ab 86), die ihren Blick zwischen GA und CW hin- und herwandern lässt. In einem möglichen Versuch, den pragmatischen Umgang mit Tieren bzw. mit deren Tötung in der Darstellung abzumildern, beendet EB ihren langen Beitrag mit einer eher saloppen Formulierung (92), gefolgt von einem Schulterzucken und Nicken (93, Bild #40). Der hier sicht- und hörbare redeübergaberelevante Punkt wird sowohl von CW, die zu einem neuen Beitrag und möglicherweise neuen Sequenz ansetzt (94, s. Bild #41), als auch durch die Kameraarbeit als solcher behandelt (Wechsel der Einstellung auf CW und GA, 94). Allerdings weist das Lachen des Publikums (95, ein das Makabre der Aussage bewertende Lachen auf "oh") auf eine mögliche Weiterbearbeitung von EBs Beitrag hin. Hier knüpft GA an, indem er nach einem kurzen *response token* zum Publikum schaut und ein bewertenden Gesichtsausdruck zur Schau stellt: Er presst die Lippen zusammen, hebt die Augenbrauen und nickt leicht (97, Bild #42), später verweist er mit geöffneter Hand auf EB (97, Bild #43).

Da CW ihren neuen Beitrag nach GAs Intervention aussetzt und zu ihm schaut (97, Bild #42), kann GA nun die Interaktion mit dem Publikum ausbauen. Seinen Gesichtsausdruck begleiten weitere "ohs" und Gelächter des Publikums (98). Parallel hierzu versucht CW dreimal erfolglos, zu einer neuen Sequenz überzuleiten (deutlich am Einatmen und ihrer Rückorientierung zu EB, 99, s. Bild #43, 108, 111). Nun versucht EB einen *account* für ihre Aussage zu formulieren, reagiert also auf GAs bewertende Inszenierung (100, 102). Dies baut GA jedoch aus, indem er, immer noch den gleichen Gesichtsausdruck tragend, mit dem Zeigefinger seiner linken Hand auf EB zeigt (100) und die "negative" Bewertung ihrer Aussage noch steigert. Dies wird konsequenterweise von lauterem Lachen des Publikums beantwortet (104), während GA, zunächst auf sich (Bild #44), dann nochmals auf EB zeigend (Bild #45), den Wahrheitsgehalt seiner vorherigen Erzählung explizit untermalt und somit nochmals die Klimax in Erinnerung ruft (103, 105).

GA knüpft mit einem letzten Beitrag an die Erzählung an und bringt so seine Ko-Moderatorin zweimal kurz vor der Wortübernahme zum Abbruch (108-112). Sein letzter Beitrag – *das war der LANDfunk*. (112) – wird von GA in einem neutralen Tonfall vorgetragen, mit dem er – auch durch seinen nun zum Publikum gerichteten Blick (ab Ende 110) – eine Art Nachrichtenmoderator mimt und so das von EB zuvor Gesagte als Aussenstehender scheinbar neutral kommentiert. Er setzt jedoch gleich danach ein immer deutlicheres und lange anhaltendes Lächeln auf und hebt seine Augenbrauen (113, Bild #46 und #47), was mit dem "neutral-informativen" Tonfall zuvor deutlich kontrastiert und so weiteres Lachen projiziert. Das Lachen im Publikum brandet in der Tat erneut auf (116), und der Einstellungswechsel auf EB (die kurz hörbar lacht, 117, Bild #48) manifestiert eine Erwartung der Regie, dass EB nochmals an GAs Frotzelei anknüpfen könnte. Im andauernden Decrescendo des Lachens ergreift nun aber CW erneut und diesmal erfolgreich das Wort, indem sie den Gast indirekt anspricht (118). EB wendet daraufhin ihren Blick zu CW, und auch die Kameraeinstellung geht nun in eine der Grundeinstellungen

auf den ganzen Tisch zurück (118, Bild #49). Hier ist zu sehen, dass eine neue Frage-Antwort-Sequenz zwischen CW und EB folgt und GA sich als Erzähler endgültig zurückgezogen hat.

Der Ausstieg aus der Erzählung zeigt eine Orientierung der Interagierenden auf der Studiobühne an der Struktur alltäglicher sowie medialer Interaktion. Zwar reagieren CW, EB und das Publikum auf die narrative Klimax durch Lachen, es kommt jedoch zu keiner Bewertung oder aber einem Ausbau der Anekdote, wie es in Alltagsgespräch häufig ist (vgl. König/Oloff 2018). Zwar versucht GA durch eine narrative Reprise der Klimax nochmals eine elaboriertere Reaktion von seiner Ko-Moderatorin zu erlangen; die Erzählung findet mit seiner eigenen Bewertung jedoch zu einem möglichen ersten Abschluss. Die darauf folgende Gelegenheit für EB, durch eine zweite Geschichte an die Erzählung anzuknüpfen (*second story*, wie in der Alltagsinteraktion häufig, vgl. Sacks 1995(II): 249ff.), wird nicht genutzt, stattdessen realisiert sie einen auf den faktischen Inhalt der Erzählung bezogenen Redebeitrag. Hier knüpft GA erfolgreich an und gestaltet nun eine weitere narrative Nachverbrennung in Interaktion mit dem Publikum aus, wobei er den Anfang einer neuen Frage-Antwort Sequenz durch CW verzögert. In dieser zweiten Nachverbrennung wendet sich GA also dem äußeren Kommunikationskreis des Studio-Publikums zu, adressiert durch seinen Blick in die Kamera – im Sinne einer parasozialen Interaktion (vgl. Hippel 1992) – aber auch das Fernsehpublikum direkt. Die Kamera fokussiert ihn hierbei wiederum durch ein *close-up*. Es zeigt sich somit, dass die Kamera das narrative theatrale Geschehen auf der Studiobühne nicht nur einfängt, sondern durch die Wahl spezifischer Einstellungen konturiert und mitkonstituiert. Darüber hinaus nutzt der Erzähler die Möglichkeiten der massenmedialen Übertragung aktiv als Ressource für die Adressierung bei der Nachbewertung des Erzählgegenstands.

## 5. Diskussion und Fazit

Die hier durchgeführte exemplarische Untersuchung einer im Rahmen einer TV-Unterhaltungssendung hervorgebrachten Erzählung hat sich zum einen zum Ziel gesetzt, eine Beschreibung theatraler Ressourcen zur körperlich-verbale Aufführung narrativ-rekonstruierender Handlungen vorzunehmen (vgl. Abschnitt 2.2 zu Theatralität als Interaktionsmodalität). Erzählen in räumlich-zeitlicher Ko-Präsenz der Interagierenden vollzieht sich nicht allein durch eine verbale Rekonstruktion von Erlebnissen. Vielmehr nutzen die ErzählerInnen zusätzlich zahlreiche prosodische und körperlich-materielle Ressourcen, die das Erzählgeschehen auf die Bühne der aktuellen Interaktionssituation bringen. Im Rahmen der Detaillierungsphase einer Erzählung kann eine vergangene Interaktion als *re-enactment* (vgl. Sidnell 2006) in einem Format der direkt wiedergegebenen Wechselrede für die anderen InteraktionsteilnehmerInnen nachvollziehbar gemacht werden. In dem hier analysierten Beispiel belegt insbesondere die Stilisierung des Sprechstils des Züchters den Aufführungscharakter dieses theatralen Verfahrens. Eine analytische Fokussierung auf die auditiven Theatralitätsressourcen würde jedoch zu kurz greifen: Ebenso müssen das Blickverhalten, gestische Ausdrucksressourcen sowie die körperliche Ausrichtung der Interagierenden zueinander erfasst werden. Diese werden nicht nur für die Rederechtsorganisation und den Einstieg in die Narration einge-

setzt, sondern sie spielen ebenfalls eine Rolle bei der Aufführung der Erlebnisrekonstruktion: ErzählerInnen verankern durch diese Ressourcen Verweise auf den eigenen Körper in der erzählten Welt (vgl. Sidnell 2006; Thompson/Suzuki 2014). In dem vorliegenden Ausschnitt ist auffällig, dass in schneller Abfolge zahlreiche unterschiedliche deiktische Verankerungen realisiert werden: GA nutzt seinen Körper, um die Erzählfiguren des Züchters, seines Sohns und seines Ichs in der rekonstruierten Situation darzustellen und um äußere Eigenheiten des beschriebenen Hasen zu lokalisieren. Zugleich rekrutiert er über die Berührung und die Zuwendung zu CW diese als weitere Figur in der Erzählung. Das Beispiel dokumentiert also eine mögliche Bündelung und damit eine Verdichtung zahlreicher Theatralisierungsressourcen in *face-to-face*-Interaktionen.

Zum anderen wurden anhand der exemplarischen Analyse Besonderheiten des massenmedialen Erzählens erfasst. Ein solches Vorgehen fußt auf der Annahme, dass die untersuchte narrative Sequenz nicht als kamerabasierte Dokumentation eines Gesprächsausschnitts konzeptualisiert werden kann. Vielmehr manifestiert sich in zweierlei Hinsicht, dass massenmediales Erzählen sowohl durch seine vorbereitende Inszenierung für das untersuchte Sendungsformat als auch durch die tatsächliche Aufführung im Fernsehen geprägt ist (vgl. Abschnitt 2.3 zur medialen Theatralität): Zunächst liegt eine mediale Ausformung des Erzählens durch seine Einbettung in eine Unterhaltungssendung vor Studiopublikum vor. In diesem spezifischen Kontext sind Erzählungen durch eine Funktionalisierung für die Sendungszwecke geprägt, die Interagierenden auf der Studiobühne behandeln die Narration anders als dies etwa für Alltagsnarrationen beschrieben ist (vgl. König/Oloff 2018): In dem gegebenen Beispiel zeigt sich ein insgesamt schwaches *uptake* der Erzählung durch die Rezipientinnen im inneren Kommunikationskreis. Sie stellen keine Nachfragen oder zeigen andere Ansätze zu einer Unterbrechung der Erzählung. Ebenso nehmen sie keine ausgedehnte Nachbearbeitung der Erzählung vor, eine verbale Goutierung der Erzählung wird nur durch den Erzähler selbst vorgenommen. Es folgt zudem keine *second story*, in denen die Rezipientinnen von ähnlichen Erlebnissen erzählen, sondern es wird ein thematischer Anschluss in ernster Interaktionsmodalität realisiert. Die Rezipientinnen auf der Studiobühne verhalten sich damit insgesamt gerade nicht als Ko-ErzählerInnen (vgl. Goodwin 2007), sondern zeigen, dass sie nicht alleinige Adressatinnen der Erzählung sind. In diesem Verhalten spiegelt sich eine Sichtbarmachung der Polyadressiertheit der Erzählung wider: Das narrative Geschehen ist erkennbar (auch durch explizite Adressierungsverfahren, durch Blicksteuerung und körperliche Positionierungen) an verschiedene Publika gerichtet. Die Erzählung ist damit sowohl für die Interaktion im inneren Kommunikationskreis des Gesprächs auf der Studiobühne als auch für die Interaktion mit dem Publikum im Studio und die parasoziale Interaktion mit dem Fernsehpublikum (s. auch die in diesem Beitrag in Abschnitt 2.2. zitierten Ausführungen Goffmans) ausgestaltet. Beim massenmedialen Erzählen müssen also andere kommunikative Aufgaben bewältigt werden als beim Erzählen in alltäglichen *face-to-face*-Interaktionen.

Ferner haben die vorliegenden Analysen aufgezeigt, wie stark die Kameraarbeit an der Konstitution der Erzählaktivität sowie an der Kontextualisierung von (antizipierten) Sprecherrollen beteiligt ist (vgl. Abschnitt 3. zur Spezifik des multimodalen Erzählens im Fernsehen). Durch die Wahl der Perspektive auf das Erzählgeschehen und die Wahl des Bildausschnitts erzählt die Kamera gleichsam mit. Sie

instanziiert den Erzähler beispielweise durch ein *close-up* als primären Sprecher, wechselt aber die Einstellung, wenn die Erzählaktivität für eine potenzielle *turn-by-turn*-Nebensequenz ausgesetzt wird, wenn weitere InteraktionsteilnehmerInnen als Figuren eingesetzt werden oder wenn diese eine affiliative Reaktion auf die unterhaltende Erzählung sichtbar aufzeigen. Die Kamera fängt nicht nur gegebene Reaktionen oder Turnübernahmen ein, sondern antizipiert diese auf Basis des verbalen Geschehens merklich. Ebenso ist die Kamera an der Kommunikation der Grenzen der Erzählung beteiligt, indem sie das Ende der Erzählung durch die Wahl der Halbtotale oder Totalen als Kameraeinstellung kontextualisiert.

In der bisherigen medien- und interaktionslinguistischen Forschung ist nur in Ansätzen untersucht worden, wie die Aktivität des Erzählens durch Mittel der medialen Inszenierung und Aufführung ko-konstituiert wird. Gerade im Vergleich zwischen alltäglichem und medialem Erzählen wird deutlich, welche spezifischen kommunikativen Anforderungen durch die verschiedenen Partizipationsrollen beim medialen Erzählen bearbeitet werden müssen und wie verschiedene multimodal-theatrale Inszenierungs- und Aufführungsverfahren koordiniert werden.

## 6. Literatur

- Atkinson, J. Maxwell (1984): Public speaking and audience response: some techniques of inviting applause. In: Atkinson, J. Maxwell / Heritage, John (Hrsg.), *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 370-410.
- Bergmann, Jörg (1991): Goffmans Soziologie des Gesprächs und seine ambivalente Beziehung zur Konversationsanalyse. In: Hettlage, Robert / Lenz, Karl (Hrsg.), *Erving Goffman – Ein soziologischer Klassiker der zweiten Generation*. Bern, Stuttgart: Verlag Paul Haupt, 301-326.
- Bohle, Ulrike (2007): *Das Wort ergreifen, das Wort übergeben. Explorative Studie zur Rolle redebegleitender Gesten in der Organisation des Sprecherwechsels*. Berlin: Weidler Buchverlag.
- Broth, Mathias (2008a): The 'listening shot' as a collaborative practice for categorizing studio participants in a live TV-production. In: *Ethnographic Studies* 10, 69-88.
- Broth, Mathias (2008b): The studio interaction as a contextual resource for TV-production. In: *Journal of Pragmatics* 40, 904-926.
- Broth, Mathias (2009): Seeing through screens, hearing through speakers. Managing distant studio space in television control room interaction. In: *Journal of Pragmatics* 41, 1998-2016.
- Burger, Harald / Luginbühl, Martin (2014): *Mediensprache. Eine Einführung in die Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien*. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Buss, Mareike (2009): Theatralität – Performativität – Inszenierung. Zur Einführung in den Band. In: Buss, Mareike / Habscheid, Stephan / Jautz, Sabine / Liedtke, Frank / Schneider, Jan (Hrsg.), *Theatralität des sprachlichen Handelns. Eine Metaphorik zwischen Linguistik und Kulturwissenschaften*. München: Fink, 11-31.

- Buss, Mareike / Habscheid, Stephan / Jautz, Sabine / Liedtke, Frank / Schneider, Jan (Hrsg.) (2009): *Theatralität des sprachlichen Handelns. Eine Metaphorik zwischen Linguistik und Kulturwissenschaften*. München: Fink.
- Camus, Laurent (2015): *Réaliser en direct : une vidéo-ethnographie de la production interactionnelle du match de football télévisé depuis la régie*. Paris, Télécom ParisTech.
- Chovanec, Jan (2016): 'It's quite simple, really'. Shifting forms of expertise in TV documentaries. In: *Discourse, Context & Media* 13, 11-19.
- DeStefani, Elwys (2007): La suspension du geste comme ressource interactionnelle. In: Mondada, Lorenza (Hrsg.), *Proceedings of the Interacting Bodies Conference (Lyon, 15.-18. 6. 2005)*. Lyon: Laboratoire ICAR.
- Dörner, Andreas / Vogt, Ludgera / Bandtel, Matthias / Porzelt, Benedikt (Hrsg.) (2015): *Riskante Bühnen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Ehmer, Oliver (2011): *Imagination und Animation. Die Herstellung mentaler Räume durch animierte Rede*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Ekström, Mats (2016): Medical authority and ordinary expertise. The changing forms of doctors' talk in Swedish public service television 1983-2013. In: *Discourse, Context & Media* 13, 20-28.
- Ekström, Mats / Lundell, Åsa Kroon (2011): The joint construction of a journalistic expert identity in studio interactions between journalists on TV news. In: *Text & Talk* 31, 661-681.
- Ekström, Mats / Patrona, Marianna (Hrsg.) (2011): *Talking Politics in Broadcast Media. Cross-Cultural Perspectives on Political Interviewing, Journalism and Accountability*. Amsterdam: Benjamins.
- Eriksson, Göran (2010): Politicians in celebrity talk show interviews. The narrativization of personal experiences. In: *Text & Talk* 30, 529-551.
- Eriksson, Göran (2016): The 'ordinary-ization' of televised cooking expertise. A historical study of cooking instruction programmes on Swedish television. In: *Discourse, Context & Media* 13, 29-39.
- Fischer-Lichte, Erika (Hrsg.) (2004): *Theatralität als Modell in den Kulturwissenschaften*. Tübingen: Francke.
- Ford, Cecilia E. / Fox, Barbara (2010): Multiple practices for constructing laughables. In: Barth-Weingarten, Dagmar / Reber, Elisabeth / Selting, Margret (Hrsg.), *Prosody in Interaction*. Amsterdam: Benjamins, 338-368.
- Glenn, Philip (2003): *Laughter in Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goffman, Erving (1956): *The Presentation of Self in Everyday Life*. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Goffman, Erving (1972): *Relations in Public*. New York: Harper.
- Goffman, Erving (1974): *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Goffman, Erving (1977): *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1979): Footing. In: *Semiotica* 25, 1-29.
- Goffman, Erving (2010): *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München: Piper.
- Goodwin, Charles (1981): *Conversational Organization. Interaction between Speakers and Hearers*. New York: Academic Press.

- Goodwin, Charles (2007): Interactive footing. In: Holt, Elizabeth / Clift, Rebecca (Hrsg.), *Reporting Talk. Reported Speech in Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 16-46.
- Goodwin, Charles (2015): Narrative as Talk-in-Interaction. In: Fina, Anna de / Georgakopoulou, Alexandra (Hrsg.), *The Handbook of Narrative Analysis*. Chichester: Wiley Blackwell, 197-218.
- Goodwin, Marjorie H. (1990): *He-said-she-said. Talk as Social Organization Among Black Children*. Bloomington: Indiana University Press.
- Gülich, Elisabeth / Hausendorf, Heiko (2000): Vertextungsmuster: Narration. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F. (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 1. Halbband. New York, Berlin: Walter de Gruyter, 369-385.
- Günthner, Susanne (2002): Stimmenvielfalt im Diskurs: Formen der Stilisierung und Ästhetisierung in der Redewiedergabe. In: *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 3, 59-80.
- Hippel, Klemens (1992): Parasoziale Interaktion. Bericht und Bibliographie. In: *Montage/av. Zeitschrift für Theorie und Geschichte audiovisueller Kommunikation* 1, 135-149.
- Holly, Werner (1979): *Imagearbeit in Gesprächen. Zur linguistischen Beschreibung des Beziehungsaspekts*. Tübingen: Niemeyer.
- Honda, Atsuko (2010): Storytelling in a Japanese television talk show. A host's responsive behavior as a resource for shaping the guest's story. In: Szatrowski, Polly E. (Hrsg.), *Storytelling across Japanese Conversational Genre*. Amsterdam: Benjamins, 183-209.
- Hutchby, Ian (2006): *Media Talk. Conversation Analysis and the Study of Broadcasting*. Maidenhead: Open University Press.
- Jefferson, Gail (1978): Sequential aspects of storytelling in conversation. In: Schenkein, Jim (Hrsg.), *Studies in the Organization of Conversation*. New York: Academic Press, 79-112.
- Kallmeyer, Werner / Schmitt, Reinhold (1996): Forcieren oder: Die verschärfte Gangart. In: Kallmeyer, Werner (Hrsg.), *Gesprächsrhetorik. Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozeß*. Tübingen: Narr, 19-118.
- Kendon, Adam (2004): *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Keppler, Angela (1994): *Tischgespräche. Über Formen kommunikativer Vergemeinschaftung am Beispiel der Konversation in Familien*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Keppler, Angela (2015): *Das Fernsehen als Sinnproduzent. Soziologische Fallstudien*. Berlin: de Gruyter.
- König, Katharina / Oloff, Florence (2018): Die Multimodalität alltagspraktischen Erzählens. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 48(2), 277-307.
- Koutsombogera, Maria / Papageorgiou, Harris (2009): Multimodality Issues in Conversation Analysis of Greek TV Interviews. In: Esposito, Anna / Hussain, Amir / Marinaro, Maria / Martone, Raffaele (Hrsg.), *Multimodal Signals: Cognitive and Algorithmic Issues*. Heidelberg: Springer, 40-46.

- Labov, William / Waletzky, Joshua (1967): Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. In: Helm, J. (Hrsg.), Essays on the verbal and visual arts. Seattle, London: University of Washington Press, 12-44.
- Lerner, Gene H. (2002): Turn-sharing. The coral co-production of talk-in-interaction. In: Ford, Cecilia E. / Fox, Barbara A. / Thompson, Sandra A. (Hrsg.), The Language of Turn and Sequence. New York: Oxford University Press, 225-256.
- Livingstone, Sonia M. / Lunt, Peter K. (1994): Talk on Television. Audience Participation and Public Debate. London, New York: Routledge.
- Local, John / Walker, Gareth (2002): Rushthroughs as a resource for the production of multi-unit, multi-action turns. EuroConference on Linguistic Structures and their Deployment in the Organisation of Conversation, Helsinki.
- Lorenzo-Dus, Nuria (2009): Television Discourse. Analysing Language in the Media. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Luginbühl, Martin (2007): Conversational violence in political TV debates: Forms and functions. In: Journal of Pragmatics 39, 1371-1387.
- Matwick, Keri / Matwick, Kelsi (2014): Storytelling and synthetic personalization in television cooking shows. In: Journal of Pragmatics 71, 151-159.
- Mazeland, Harrie (2007): Parenthetical sequences. In: Journal of Pragmatics 39, 1816-1869.
- Mondada, Lorenza (2018): Multiple temporalities of language and body in interaction. Challenges for transcribing multimodality. In: Research on Language and Social Interaction 51(1), 85-106.
- Mondada, Lorenza (2009): Video recording practices and the reflexive constitution of the interactional order. Some systematic uses of the split-screen technique. In: Human Studies 32, 67-99.
- Müller, Klaus (1992): Theatrical moments. On contextualizing funny and dramatic moods in the course of telling a story in conversation. In: Auer, Peter / DiLuzio, Aldo (Hrsg.), The contextualization of language. Amsterdam: Benjamins, 199-221.
- Norrick, Neal R. (2010): Listening practices in television celebrity interviews. In: Journal of Pragmatics 42, 525-543.
- Norrick, Neal R. (2011): Conversational recipe telling. In: Journal of Pragmatics 43, 2740-2761.
- Porzelt, Benedikt (2013): Politik und Komik. "Fake-Politiker" im Bundestagswahlkampf. Berlin: LIT.
- Quasthoff, Uta M. (1980): Erzählen in Gesprächen. Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags. Tübingen: Narr.
- Quasthoff, Uta M. (2001): Erzählen als interaktive Gesprächsstruktur. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F. (Hrsg.), Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, 1293-1309.
- Sacks, Harvey (1995): Lectures on Conversation. Volume II. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Scharloth, Joachim (2009): Theatrale Kommunikation als Interaktionsmodalität. In: Buss, Mareike / Habscheid, Stephan / Jautz, Sabine / Liedtke, Frank / Schneider, Jan (Hrsg.), Theatralität des sprachlichen Handelns. Eine Metaphorik zwischen Linguistik und Kulturwissenschaften. München: Fink, 337-356.

- Schmidt, Axel (2011): *Medien – Interaktion. Zum Zusammenhang von Handeln und Darstellen am Beispiel faktualer Fernsehformate*. Baden-Baden: Nomos.
- Schmidt, Axel (2012): Das "Reality-Prinzip". Programmatisches Plädoyer für die Kombination produkt- und produktionsanalytischer Zugänge in der Erforschung faktualer TV-Formate. In: *Medien & Kommunikationswissenschaft* 60, 362-391.
- Schmitt, Reinhold / Petrova, Anna Aleksandrovna (2015): Zur Positionierung von Talkshowgästen in einer Sendung von Maybrit Illner. In: *Vestnik Volgogradskogo Gosudarstvennogo Universiteta: naucno-teoreticeskij zurnal* 29, 60-75.
- Schwitalla, Johannes (2006): Gespräche über Gespräche. Nach- und Nebengespräche über ausgeblendete Aspekte einer Interaktion. In: *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 7, 229-247.
- Selting, Margret / Auer, Peter / Barth-Weingarten, Dagmar / Bergmann, Jörg / Bergmann, Pia et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353-402.
- Selting, Margret (2017): The display and management of affectivity in climaxes of amusing stories. In: *Journal of Pragmatics* 111, 1-32.
- Sidnell, Jack (2006): Coordinating gesture, talk, and gaze in reenactments. In: *Research on Language and Social Interaction* 39, 377-409.
- Spiegel, Carmen (2011): *Streit. Eine linguistische Untersuchung verbaler Interaktionen in alltäglichen Zusammenhängen*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Stivers, Tanya (2008): Stance, alignment, and affiliation during storytelling: When nodding is a token of affiliation. In: *Research on Language and Social Interaction* 41, 31-57.
- Stukenbrock, Anja (2014): Pointing to an 'empty' space. Deixis am Phantasma in face-to-face interaction. In: *Journal of Pragmatics* 74, 70-93.
- Stukenbrock, Anja (2015): *Deixis in der face-to-face-Interaktion*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Tanaka, Hiroko (2006): Turn-taking in Japanese television interviews. A study on interviewers' strategies. In: *Pragmatics* 16, 361-398.
- Thompson, Sandra A. / Suzuki, Ryoko (2014): Reenactments in conversation. Gaze and reciprocity. In: *Discourse Studies* 16, 816-846.
- Thornborrow, Joanna (1997): Having their say: The function of stories in talk-show discourse. In: *Text* 17, 241-262.
- Thornborrow, Joanna (2001): Authenticating talk: Building public identities in audience participation broadcasting. In: *Discourse Studies* 3, 459-479.
- Thornborrow, Joanna (2015): *The Discourse of Public Participation Media. From Talk Show to Twitter*. London, New York: Routledge.
- Weidner, Beate (2017a): Zwischen Information und Unterhaltung. Multimodale Verfahren des Bewertens im Koch-TV. In: *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 18, 1-33.
- Weidner, Beate (2017b): *Kommunikative Herstellung von Infotainment. Gesprächslinguistische und multimodale Analysen einer TV-Kochsendung*. Berlin, Boston: de Gruyter.

- Wengeler, Martin (2017): Wortschatz I: Schlagwörter, politische Leitvokabeln und der Streit um Worte. In: Roth, Kersten Sven (Hrsg.): Handbuch Sprache in Politik und Gesellschaft. Berlin/Boston: de Gruyter, 22-46.
- Willems, Herbert (Hrsg.) (2009a): Theatralisierung der Gesellschaft. Band 2: Medientheatralität und Medientheatralisierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Willems, Herbert (2009b): Theatralität als (figurations-)soziologisches Konzept: Von Fischer-Lichte über Goffman zu Elias und Bourdieu. In: Willems, Herbert (Hrsg.), Theatralisierung der Gesellschaft. Band 1: Soziologische Theorie und Zeitdiagnose. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 75-110.

Dr. Florence Oloff  
University of Oulu  
Faculty of Humanities  
P.O. Box 1000  
FI-90014 University of Oulu

[florence.oloff@oulu.fi](mailto:florence.oloff@oulu.fi)

Dr. Katharina König  
Westfälische Wilhelms-Universität Münster  
Germanistisches Institut – Abteilung Sprachwissenschaft  
Schlossplatz 34  
D-48143 Münster

[katharina.koenig@uni-muenster.de](mailto:katharina.koenig@uni-muenster.de)

Veröffentlicht am 2.11.2018

© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.