

Jenseits des Hier und Jetzt. Multimodale Praktiken der Versetzung in Erzählinteraktionen kleiner Kinder¹

Vivien Heller²

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.

¹ 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.

² 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*³ 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.

³ 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 Korpus⁴ (Rohlfing et al. 2015), das längsschnittliche Videoaufzeichnungen von 18 Mutter-Kind-Dyaden⁵ 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 Elan⁶ 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.

⁴ 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.

⁵ 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.

⁶ 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,⁷ so dass er, wie bei der

⁷ 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 Präsenten 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)) |⁸
 012 O [| **ah;** |]
 | ((lIF zeigt auf Tiger, ruht dort)) |

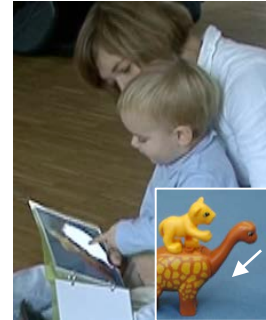


013 O | **!BO:A!** ; |]
 | ((lH aufwärts, transformiert in hohle Hand)) |



⁸ 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.⁹ 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.

⁹ 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 redeanführenden 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).¹⁰ 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:!!e;>
<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

¹⁰ 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 [=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 Zuhörerinnen 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: Güllich, 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 / Tessedorf, 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

Veröffentlicht am 2.11.2018

© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.