

## **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. einführend 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 Erzählungskompetenz 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**

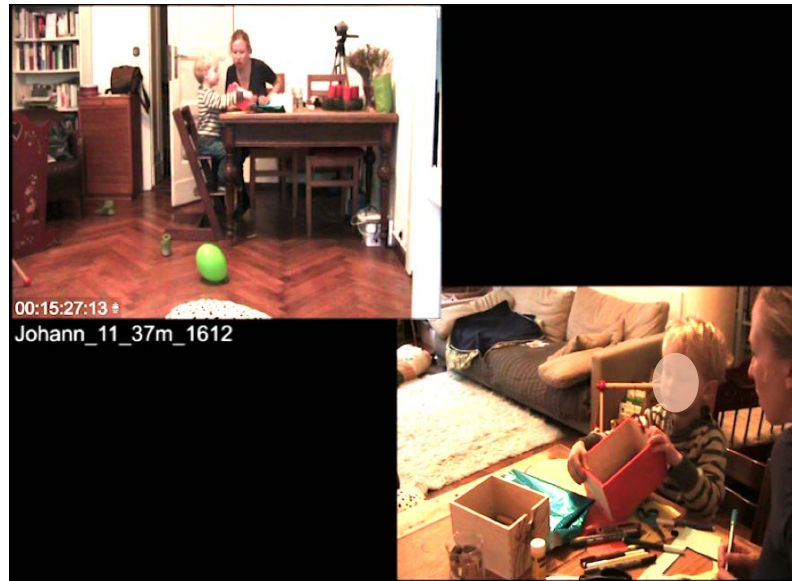
((Mutter (Mu) und Kind (Ki) basteln am Tisch Postkarten, um diese Freunden zu schicken. Das Kind bemalt das Innere eines kleinen Holzkastens. Mu geht immer wieder in die Küche und sieht nach einem Kuchen im Ofen. Ki ruft ihr wiederholt zu, sie möge sich anschauen, was es gemalt hat.))

{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 GUCKen;=\*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::-



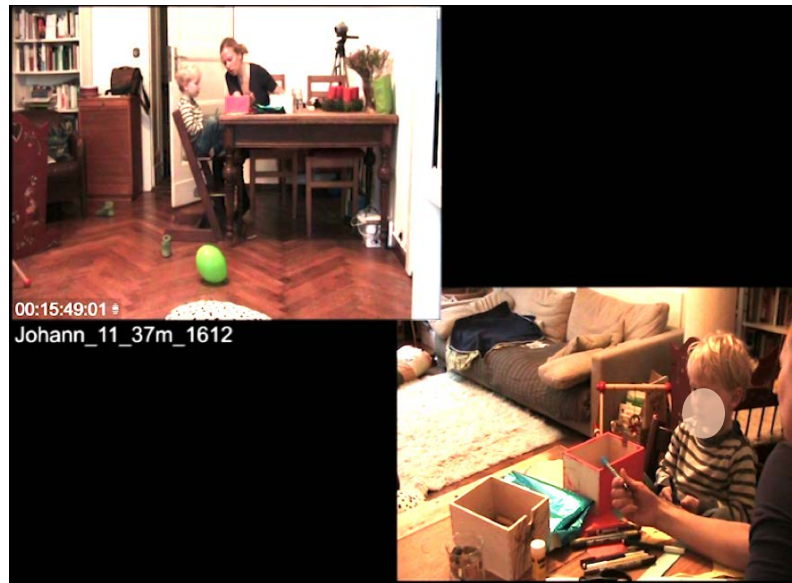
0498 (3.5) ((Schreibgeräusche))  
 0500 bei:: (1.1) keine (agentWO::);  
 0501 <<p> keine (agentWO da);>  
 0502 ((Knarzen der Möbel))  
 0503 <<singsang> keine (agentWO na);>  
 0504 (Irgend↑WO na;)

((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).

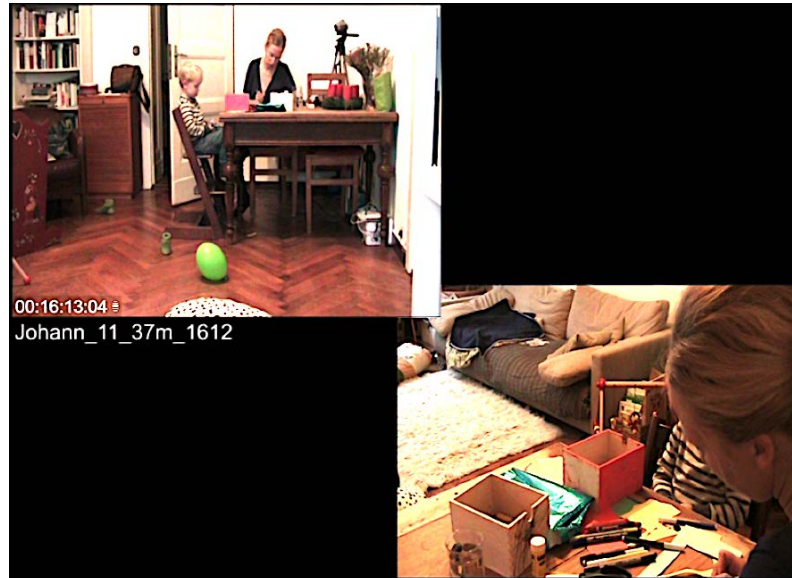


Standbild 2: Ende von Segment 479

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 'Ausklingen' 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;>

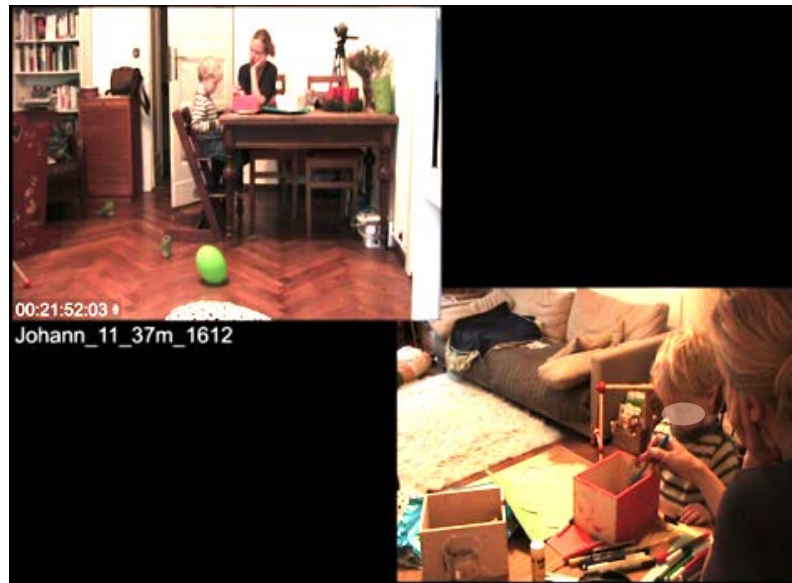
0702 **Mu** (na) der krAnwagen KA:M,=  
 {22:08} 0703 =und was hat er dann geMACHT,  
 0704 (0.41)

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 'Erzählerüst', 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,=>  
{02:17} 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,=  
{03:06} 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))

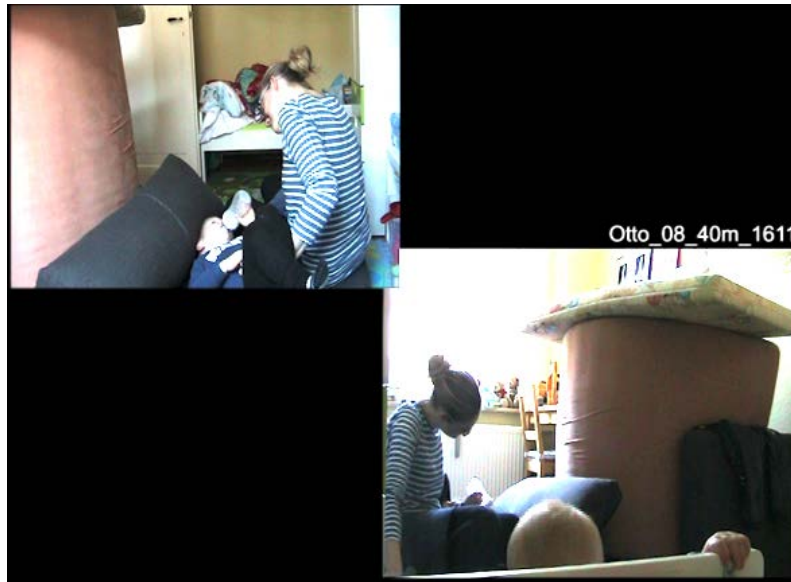
((Mu setzt sich und den Kindern nacheinander die Sonnenbrille auf und gibt sie dann dem jüngeren Kind zum Ansehen. Ot sucht derweil neue Spielsachen aus der Kiste heraus.))

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.))

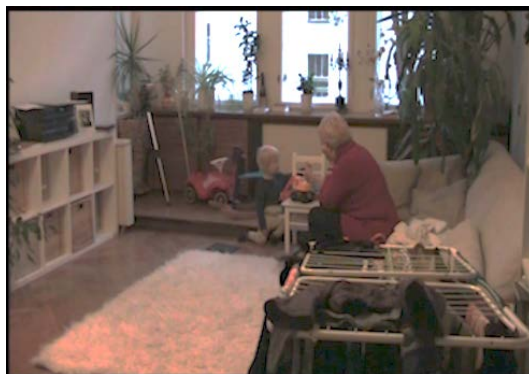
{27:26} 0602 Om wieviel HAM\_wer denn jetzt;=  
 0603 =wieviel FAHRzeuge <<Fahrzeug auf den Boden  
 stellend> sind denn da;;>\*7  
 0604 (3.75) ((Ki setzt sich auf die Treppenstufe,  
 guckt zu den Fahrzeugen auf dem Stuhl))  
 0605 Om <<Kopf auf eine Hand stützend> hm;>  
 0606 (3.68)  
 0607 Om <<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 / Bücker, 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.