

How to get things done – Instruktionen und Aufforderungen in der Interaktion

Bericht über die Sektion *Gesprächsforschung* im Rahmen der GAL-Sektionentagung vom 18. bis 19. September 2019 an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Oleksandra Gubina

Die Sektion *Gesprächsforschung*, die vom 18. bis 19. September 2019 im Rahmen der GAL-Sektionentagung 2019 an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg stattfand, widmete sich dem Rahmenthema *How to get things done - Instruktionen und Aufforderungen in der Interaktion*. Das Ziel der Sektion bestand darin, Forscherinnen und Forscher zusammenzubringen, die diese zwei Handlungstypen in alltäglichen und institutionellen Settings aus gesprächsanalytischer und interaktionslinguistischer Perspektive untersuchen.

Eröffnet wurde die Sektion durch die Begrüßung der Sektionsleitenden *Oliver Ehmer* (Freiburg) und *Florence Oloff* (Oulu), die auf bestehende Probleme mit der begrifflichen Abgrenzung von Instruktionen und Aufforderungen eingingen. Da in der bisherigen Forschung zu direktiven Handlungen mehrere Begriffe auftauchten, die teilweise synonymisch verwendet werden (wie z.B. *requests, directives, recruitments, instructions*), besteht momentan der Bedarf, die Unterschiede zu klären. Aus diesem Grund schlugen die Leitenden ihre Arbeitsdefinitionen von Aufforderungen und Instruktionen vor: Während Aufforderungen sich primär auf die konkrete Ausführung von Handlungen richten, steht bei Instruktionen die Wissensvermittlung über die Ausführung bzw. die Herstellung der Durchführbarkeit einer Handlung "für und durch die instruierten Personen" im Vordergrund (Call for papers, Ehmer & Oloff).

Helga Kotthoff (Freiburg) beschäftigte sich in ihrem Vortrag mit *Instruktionen in schulischen Eltern-Lehrperson-Gesprächen*. Die Instruktionen in Elternsprechstunden ergeben sich laut der Autorin aus der Kritik des suboptimalen Verhaltens der SchülerInnen und weisen somit meist einen Beratungscharakter auf. Basierend auf 80 Audioaufnahmen von Elternsprechstunden aus einem DFG-Projekt ging Helga Kotthoff den Fragen nach, welche spezifischen instruierenden Aktivitäten in den Daten zu finden sind, wie die Instruktionen von den Eltern behandelt werden, wie sich die Lehrpersonen und die Eltern in solchen Gesprächen positionieren und wie sich Praktiken wie *Beraten* und *Instruieren* voneinander abgrenzen lassen. Die Autorin stellte in ihrem Vortrag vier instruierende Aktivitäten vor: Im ersten Fall handelt es sich um Instruktionen der Lehrperson, die lediglich durch eine einfache Reaktion der RezipientInnen aufgenommen und mit Deklarativen realisiert werden. Dieser Typus findet sich hauptsächlich gegenüber Eltern, die keine ausgeprägte Schulkompetenz zur Schau stellen. Der zweite Typ der Instruktionen wird von der Lehrperson und den Eltern ko-konstruiert: In solchen Fällen wird der Beratungskontext von den Eltern selbst aufgebaut und die Instruktionen werden mit imperativen Formaten formuliert. Imperative weisen dabei keinen gesichtsbedrohenden Charakter auf, denn die Instruktionen liegen im Interesse der Eltern und ihrer Kinder. Als dritte Instruktionsart wurden Rekonstruktionen familiärer Instruktionen dargestellt: Dabei berichten die Eltern von eigenen Instruktionen, die sie zu Hause an ihre Kinder adressieren. Als Letztes wurden Instruktionen dargestellt, die auf

Widerstand bei den Eltern stoßen. In den meisten Fällen positionieren sich die Eltern in Bezug auf die Lehrperson als Ko-ExpertInnen. Überdies ließ sich darlegen, dass sich Beraten und Instruieren durch die Dringlichkeit der auszuführenden Handlung sowie in Bezug auf die Präsupposition unterscheiden, ob die Handlung auch wirklich ausgeführt wird. Doch generell kann man laut der Autorin von einem Illokutionsverbund von Beraten und Instruieren sprechen. Insgesamt ließ sich zeigen, dass Instruktionen oft durch mehrere Modalitäten bzw. Direktionsstufen und einem ständigen Wechsel zwischen Vorschlagscharakter und Dringlichkeit gekennzeichnet sind.

Maxi Kupetz (Halle) widmete sich in ihrem Vortrag *Aufforderungen und Instruktionen im DaZ- und fachintegrierten Projektunterricht* Formen von Aufforderungen und Instruktionen bzw. instruierenden Sequenzmustern in verschiedenen Phasen lehrerzentrierten Unterrichts. Das der Untersuchung zugrundeliegende Korpus besteht aus Videodaten aus dem Projekt MINTegration, die an zwei Schultagen in einer Willkommensklasse an einer sachsen-anhaltinischen Gemeinschaftsschule aufgenommen wurden. Der Vortrag warf die Fragen auf, welche Arten von Aufforderungen in der lehrerzentrierten Unterrichtsinteraktion zu beobachten sind und was *doing instructing* ausmacht. Generell werden Instruktionen sequenziell organisiert und multimodal konstituiert, d.h. mithilfe verschiedener semiotischer Ressourcen realisiert, u.a. durch die Koordination visuell wahrnehmbarer Ressourcen (z.B. das Zeigen auf Objekte und Graphiken), mit rhetorischen Mitteln (z.B. Deklarativen bzw. 'narrativen' Formen) und verschiedenen sprachlichen Formen des Aufforderns (z.B. Imperativen mit dem Verb *schauen*, Aufforderungen mit Modalverben, deontischen Infinitiven). Aufforderungen sind also als Teil von, aber auch unabhängig von Instruktionen zu beobachten. Instruktionen zeichnen sich durch wenig bzw. keinen Sprecherwechsel aus. Sie sind als *multi-unit turns* organisiert: Das heißt, dass Schritte durchzuführender komplexer Handlungen kleinteilig beschrieben werden und als Einschub gerahmte Sequenzen zur Spezifikation der Handlungsschritte beitragen. Zusammenfassend ließ sich feststellen, dass Aufforderungen und Instruktionen als 'kommunikatives Vehikel' für *Classroom Management* fungieren: Die Konstitution des pädagogischen Kontexts *des Instruierens* (im Sinne von *procedural context*; Seedhouse 2004) trägt dann zur Herstellung eines spezifischen (fach-)didaktischen Settings bei.

Der Vortrag von *Peter Schildhauer* (Bielefeld) zur *Anleitung komplexer Arbeitsaufträge im Kontext kooperativen Lernens im Englischunterricht der unteren Sekundarstufe* thematisierte ebenfalls die Verwendungsweisen von Instruktionen und Aufforderungen in schulischer Lerninteraktion. Das Konzept des kooperativen Lernens stellt eine besondere Form des gemeinsamen und selbständigen Lernens dar und zählt in der heutigen Englischdidaktik zusammen mit anderen lernerzentrierten Unterrichtsformen zu den wichtigsten methodischen Grundtypen des Unterrichts. Zentral für das Gelingen des Unterrichts ist die Erteilung eines Arbeitsauftrags und die Herstellung des prozeduralen Kontextes. Die Untersuchung beruht auf dem *Interaction in ELT Cooperative Learning Phases* (ICoolL)-Korpus und konzentriert sich darauf, welche interaktionalen Ressourcen zur Bewältigung dieser interaktionalen Aufgabe von Lehrpersonen eingesetzt werden. Am Beispiel einer Unterrichtsstunde aus einer 5. Klasse wurde gezeigt, dass die Anleitungen solcher komplexen und mehrstufigen Aufträge durch Changieren zwischen auffordernden und instruierenden Phasen gekennzeichnet sind. Charakteristisch für Instruktionen sind

u.a. die Tendenz zur Monologizität, eine Anhäufung kohäsiver Mittel, ethnokategoriale Ankündigungen des Instruierens, die Koordination verbaler und kinesischer Ressourcen sowie der Sprachwechsel vom Englischen ins Deutsche. Merkmale des Aufforderns lassen sich primär auf verbaler Ebene bestimmen und sind an gewisse Sequenzpositionen gebunden: Eröffnet wird die Sequenz mit einem *Job-Framing* und Globalcharakterisierungen mit dem *going to*-Format. Typisch für den Hauptteil sind vor allem Deklarative mit einfachen Verben, mit denen Arbeitsschritte eingeleitet werden. Da sie meist nach Aufforderungen mit dem *sollen*-Format realisiert werden, weisen solche einfachen Formen mit Vollverben im Präsens einen implizit-auffordernden Charakter auf. In der Endphase der Anleitungen treten meist Imperative und/oder Zeitangaben auf. Aufforderungen mit *müssen* und negierten Imperativen kommen nur dann vor, wenn eine Handlung dringend bzw. sofort auszuführen ist. Den Verstehensdisplays der Lernenden lässt sich entnehmen, dass diese Anleitungen als Aufforderungen aufgenommen werden, die überdies auf den Erwerb des Wissens abzielen, das für die Ausführung einer konkreten Handlung notwendig ist.

Isabella Buck (Münster) zeigte in ihrem Vortrag zu *Aufforderungshandlungen in Teambesprechungen einer Palliativstation: Zur interaktiven Angleichung der deontischen Autorität von ÄrztInnen und PflegerInnen anhand des Indefinitpronomens "man"*, inwiefern die ÄrztInnen und PflegerInnen in Teambesprechungen einer Palliativstation das Indefinitpronomen *man* in Aufforderungen einsetzen, um zumindest im Redemoment ihren deontischen Status aneinander anzugleichen. Diese Funktion geht auch mit dem grundlegenden Prinzip der Philosophie der Palliativmedizin – der hierarchiefreien Kooperation der Vertreter unterschiedlicher Berufsgruppen – einher. Dabei geht die Vortragende den Fragen nach, welche Funktion *man* in den Aufforderungen erfüllt und welche Rolle *man* in Bezug auf die deontische Positionierung der Interagierenden spielt. Die für die Analyse verwendeten Daten stammen aus dem Projekt *Kommunikation in der Palliativmedizin*. Die Analyse zeigte auf, dass ÄrztInnen das Indefinitpronomen in Aufforderungen zu Handlungen einsetzen, für die sie selber zuständig sind bzw. für deren Ausführung nur sie selbst über die institutionelle Befugnis verfügen. In diesen Fällen lassen sich die Handlungsaufforderungen durch die Realisierung von *man* de-individualisieren, sodass das Pronomen der Herstellung eines inkludierenden Rekurses auf die geteilte Verantwortlichkeit von allen Teammitgliedern dient. Letztlich schwächen die ÄrztInnen so ihren deontischen Status ab. Wenn das Indefinitpronomen dagegen von PflegerInnen realisiert wird, wird es dazu genutzt, die RezipientInnen der direktiven Handlung zu anonymisieren. Gleichzeitig können die PflegerInnen auf solche Weise aufgrund ihres epistemischen Status nicht nur die Autorität, die Aufforderung zu realisieren, beanspruchen, sondern auch den damit verbundenen deontischen Status verschleiern.

Oleksandra Gubina (Mannheim) verglich in ihrem Vortrag *Magst du X machen? Kannst du X machen? oder Machst du X? – Zur Kontextsensitivität der Wahl von Aufforderungsformaten im Deutschen* die Verwendungsweisen von drei linguistischen Formaten für Aufforderungen im gesprochenen Deutsch, wobei der Vortrag vor allem modale Interrogative fokussierte. In Anlehnung an mehrere interaktionslinguistische Arbeiten zur Handlungskonstitution zielte die vorgestellte Untersuchung darauf ab herauszuarbeiten, welche Faktoren des interaktionalen Kontextes

zur Wahl einer bestimmten linguistischen Aufforderungsform beitragen und die jeweilige Form als Ressource zum Auffordern für die RezipientInnen erkennbar machen. Basierend auf Videodaten aus dem FOLK-Korpus ließ sich festlegen, dass das Format *Kannst du X?* zum Auffordern von *hier und jetzt* auszuführenden Handlungen eingesetzt wird, die jedoch aufgrund der räumlichen Faktoren und multimodalen Aktivitäten der RezipientInnen potenziell problematisch sein können. Die mit dem Format beauftragten Handlungen können entweder im Interesse des Anforderers liegen oder zu einem laufenden gemeinsamen Projekt (*joint project*; Clark 1996) beitragen. Auf der sequenziellen Mikroebene sind solche Aufforderungen für den Adressaten zwar nicht projizierbar, im Hinblick auf das globale Projekt sind sie jedoch erwartbar. Das Format *Magst du/möchtest du/willst du X?* weist zwei Funktionen auf: Zum einen wird die Form für Aufforderungen an RezipientInnen eingesetzt, die sich an dem laufenden Projekt aktiv beteiligen, aber im Moment der Realisierung der Aufforderung auf der Suche nach einer neuen Teilaufgabe sind. Überdies kommt das Format in Kontexten vor, in denen der Sprecher bzw. die Sprecherin aufgrund seines/ihres niedrigen deontischen Status nicht berechtigt ist, die Ausführung einer Handlung vom Rezipienten aufzufordern. Abschließend führte die Autorin verschiedene Faktoren an, welche für die Wahl eines Aufforderungsformats in der Interaktion von Relevanz sein können, u.a. die Problemlosigkeit der Handlung, die Projizierbarkeit und Erwartbarkeit der Handlung, der Handlungsverlauf des Rezipienten und die Verteilung deontischer Rechte unter den Interagierenden.

Den ersten Sektionstag schloss *Alexandra Schiesser* (Zug) mit dem Vortrag *"Ich würde einfach ein Modell machen...": Aufforderungen und Instruktionen in kooperativen Lernsequenzen* ab. Der Vortrag beschäftigte sich mit der Frage, durch welche sprachlichen Muster Aufforderungen und Instruktionen, die von SchülerInnen im kooperativen Unterricht eingesetzt werden, gekennzeichnet sind. Die der Untersuchung zugrundeliegenden Daten stammen aus einem schweizerischen Forschungsprojekt zum kooperativen Lernen. Am Beispiel von Videoaufnahmen aus einer 6. Klasse einer Primarschule im Kanton Zug stellte die Autorin dar, dass sich die SchülerInnen bei der Realisierung von Aufforderungen und Instruktionen an den Formulierungsmustern der Lehrkräfte orientieren. Diese Formulierungsmuster werden von den SchülerInnen allerdings durch verschiedene sprachliche Mittel modifiziert, u.a. durch die Abtönungspartikel *einfach*, *ja* und *mal*, mit denen sie sich von der geäußerten Proposition distanzieren. Diese Teil-Imitationen weisen auf die doppelte Rolle der Lernenden in kooperativen Lernsequenzen hin: Während die SchülerInnen einerseits einen ähnlichen deontischen Status haben und auf Augenhöhe miteinander arbeiten, müssen sie andererseits einander aber auch Erklärungen und Anleitungen geben.

Den zweiten Sektionstag eröffneten *Arnulf Deppermann* und *Axel Schmidt* (Mannheim) mit ihrem Vortrag *Responsive Instruktionen: Wie in kreativen Settings Neues entsteht*. Im Unterschied zu Instruktionen in anderen institutionellen Interaktionsarten sind Instruktionen in kreativen Settings dadurch gekennzeichnet, dass sie sich nicht auf schon im Voraus festgelegte Lernergebnisse bzw. -ziele richten, weil das Endergebnis in solchen kreativen Kontexten erst im Prozess geschaffen wird. So zielte der Vortrag darauf ab aufzuzeigen, wie Instruktionen in szenischen Theaterproben Neues nicht nur kreieren, sondern auch steuern. Eine Möglichkeit dazu bieten laut den Autoren responsive Instruktionen, die sich auf das spontane, nicht

instruierte Verhalten der SchauspielerInnen beziehen und dies bestätigend aufnehmen. Das der Untersuchung zugrundeliegende Korpus besteht aus 300 Stunden Videoaufnahmen von Theaterproben. Am Beispiel einer Szene zeigten die Autoren auf, dass responsive Instruktionen zwei Funktionen in Theaterproben erfüllen: Zum einen wird damit ähnlich wie in *Initiation-Response-Evaluation*-Sequenzen ein Spielangebot des Schauspielers / der Schauspielerin affirmativ aufgegriffen und bewertet. Andererseits machen solche Instruktionen die Reproduktion der thematisierten Handlung relevant. So wird die Ausführung dieser Handlung im weiteren Probeverlauf vom Regisseur explizit aufgefordert und als obligatorisch gerahmt. Responsive Instruktionen werden somit laut den Autoren eingesetzt, um gewisse Darstellungsformen zu fixieren, stabilisieren und kanonisieren. Schließlich ließ sich ein sequenzielles Muster erkennen, in dem solche Instruktionen auftreten: Nach dem Aufgreifen des Spielangebots mit einer responsiven Instruktion werden zunächst unterschiedliche Varianten selektiert und geklärt. Anschließend werden direktive bzw. korrektive Instruktionen geäußert, die die Wiederholung des Spielangebots fordern und mit Imperativen, deontischen Infinitiven und modalen Interrogativen realisiert werden.

Christian Greiffenhagen (Hongkong) konzentrierte sich in seinem Vortrag *Directors directing Performers & Performers Reacting during Life Performance* auf Instruktionen in einem spezifischen und bislang wenig untersuchten Setting: einer Leitstelle (*control room*), die das *Mixed-Reality*-Spiel *I'd hide you* (Reeves et al. 2015) unterstützt und die Aktivitäten der SpielerInnen koordiniert. Dieses Setting ist durch mehrere *participation frameworks* gekennzeichnet: Einerseits müssen die SpielerInnen während des Spiels stets in Kontakt mit der Leitstelle bleiben. Zum anderen stehen sie auf dem Weg durch die Stadt in Kontakt zum *online*-Publikum, d.h. zu den NutzerInnen, die das Spiel bzw. die Darstellung per Live-Stream beobachten und die Aktivitäten der SpielerInnen ebenfalls kontrollieren bzw. mitgestalten können. Eine zusätzliche Anforderung an die SpielerInnen besteht darin, die Kommunikation mit der Leitstelle vor dem Publikum zu verbergen, um die Illusion zu erhalten, dass die SpielerInnen spontan und selbstbestimmt agieren. Der Vortrag widmete sich der Frage, wie die SpielerInnen von der Leitstelle zu einer Handlung aufgefordert werden und wie sie im Rahmen ihrer Darstellung darauf reagieren. Es ließ sich zeigen, dass den Instruktionen aus der Leitstelle, die an alle SpielerInnen adressiert sind, keine verbale Rückmeldung folgt, weil die Handlung nonverbal ausgeführt wird. Auf solche Weise sieht die Ausführung der Instruktion für das Publikum lediglich wie eine Handlung aus, die die SpielerInnen aus eigener Initiative ausführen. Wenn diese Fiktion in Gefahr gerät oder Instruktionen nicht korrekt umgesetzt wurden, setzen die SpielerInnen Selbstreparaturen ein. Insgesamt ließ sich ein großes Potenzial für die Untersuchung von Instruktionen in diesem spezifischen Setting sowie in anderen Interaktionsarten mit mehreren Beteiligungsstrukturen nachweisen.

Der Vortrag von *Jörg Zinken* (Mannheim), *Matylda Weidner* (Bydgoszcz), *Julia Kaiser* (Mannheim), *Lorenza Mondada* (Basel), *Giovanni Rossi* (Los Angeles) und *Marja-Leena Sorjonen* (Helsinki) mit dem Titel *Between directing and instructing - impersonal deontic statements in rule enforcements during board games* betrachtete die Verwendung von unpersönlichen deontischen Formaten in Brettspielen zur Durchsetzung der Spielregeln. Die Untersuchung beruht auf dem *Parallel European Corpus of Informal Interaction (PECI)*-Korpus. Die AutorInnen zeigten in

ihrem Vortrag auf, dass unpersönliche deontische Konstruktionen eine Zwischenstellung zwischen Aufforderungen und Instruktionen einnehmen. Auf der einen Seite beziehen sie sich retrospektiv auf die vorausgehende Regelverletzung durch einen anderen Spieler und fordern eine sofortige Einhaltung von Spielregeln. Auf der anderen Seite weisen sie eine prospektive Orientierung auf, indem sie als Instruktionen für das zukünftige Spiel gelten und der Vermittlung des spielrelevanten Wissens, d.h. der Spielregeln dienen. Es ließ sich zudem darlegen, dass solche Formate in einem bestimmten sequenziellen Muster auftreten: Zunächst findet ein Verstoß gegen die Spielregeln statt, auf den ein anderer Spieler erst mit einer Aufforderung und anschließend mit dem unpersönlichen deontischen Format reagiert. Unpersönliche deontische Konstruktionen gelten in solchen Fällen als *accounts* für die vorherige Aufforderung, mit denen gleichzeitig die Regeln für alle Beteiligten nochmal erklärt werden. Darüber hinaus konnten die AutorInnen darstellen, dass der Sprecher mithilfe von unpersönlichen deontischen Konstruktionen den Adressaten als Person positionieren kann, die die betroffenen Regeln nicht kennt.

Der Vortrag von *Henrike Helmer* und *Silke Reineke* (Mannheim) widmete sich *Instruktionen und Aufforderungen in Theorie und Praxis - Einparken im Fahrunterricht*. Im Unterschied zur institutionell bestehenden Dichotomie des theoretischen und praktischen Fahrschulunterrichts zeigten die Autorinnen ein Kontinuum der Lerninhalte mit rein theoretischer Vermittlung an dessen linken Ende und dem praktischen Einüben am rechten Rande. Dazwischen stehen zur Vermittlung des Einparkens eine Einparksimulation mithilfe eines Computerprogramms im Theorieunterricht (Praxis-in-Theorie) sowie die Nutzung eines Modellautos im Praxisunterricht (Theorie-in-Praxis). Dabei ging der Vortrag den Fragen nach, welche spezifischen Formen von Instruktionen und Aufforderungen sich in jeder dieser Unterrichtsformen identifizieren lassen und wie die Konstitutionssystematik des jeweiligen Settings diese bedingt. Datenbasiert ließ sich darstellen, dass sich jede im Kontinuum repräsentierte Unterrichtsform durch spezifische sprachliche Formen auszeichnet. Während im Theorieunterricht mehr grammatisch vollständige und syntaktisch komplexere Strukturen wie kausale Nebensätze oder Konditionale auftreten, weisen sowohl die Modellautodemonstration im Praxisunterricht als auch der erste praktische Übungsdurchgang eher knappe, elliptisch und analeptisch realisierte Äußerungen auf. Diese haben bei der Modellautodemonstration jedoch eine deskriptive Funktion, im Übungsdurchgang sind sie dagegen Aufforderungen. In Bezug auf die Kohäsionsmittel wird in dem Theorieunterricht und der Modellautosimulation die Kohäsion mit dem Konnektor *dann* hergestellt, was durch eine zeitliche Distanz zwischen der Instruktion und deren praktischen Umsetzung motiviert ist, während im praktischen Übungsdurchgang *jetzt* verwendet wird, mit dem auf die Hier-und-Jetzt-Origo referiert wird. Das Modellauto erfüllt dabei eine Scharnierfunktion, weil die Instruktionen in diesem Setting sprachliche Merkmale aufweisen, die sowohl im Theorie- als auch im Praxisunterricht zu finden sind. Die Scharnierfunktion zeigt sich auch in der gestischen Gestaltung: Während in der Computersimulation Gesten vor allem der Identifizierung von relevanten *landmarks* aus der Vogelperspektive dienen und im praktischen Übungsdurchgang Blick- und Fahrtrichtung spezifizieren, dienen Zeigegesten bei der Modellautodemonstration der Herstellung des Zusammenhangs zwischen Vogelperspektive und Fahrperspektive.

Oliver Ehmer (Freiburg) betrachtete in seinem Vortrag *Körperliche Synchronisierung als instruktionale Praktik*, wie Körperwissen mittels Demonstrationen (Goffman 1986[1974]) im Tanzunterricht weitergegeben wird. Insbesondere geht der Autor auf solche Demonstrationen ein, in denen sich die Lernenden körperlich mit der Lehrperson synchronisieren. *Synchronisierung* wird dabei als Prozess verstanden, in dem die Beteiligten ihre (nonverbalen) Verhaltensweisen zeitlich und körperlich koordinieren. Basierend auf Videodaten von ca. 60 Unterrichtsstunden zum Argentinischen Tango¹ stellt der Autor zwei Arten von symmetrischen Synchronisierungen vor: die frühe und die späte Synchronisierung. Bei frühen Synchronisierungen handelt es sich um erste Instruktionen, die explizit als Aktivität etabliert sind und mit denen Schrittfolgen vermittelt werden. Multimodal lässt sich in solchen Fällen ein beidseitiges Monitoring feststellen. Die Lehrperson passt dabei ihre Demonstrationen an die Lernenden an. Auf der sprachlichen Ebene werden Beschreibungen als Direktive bzw. Aufforderungen interpretiert. Späte Synchronisierungen treten in Korrektursequenzen auf und stellen im Unterschied zu frühen Synchronisierungen elaborierende Zweitinstruktionen dar. Im Fokus solcher Demonstrationen stehen einzelne Aspekte bzw. isolierte Bewegungen der Lernenden. Die Lernenden werden dabei von der Lehrperson zur Synchronisierung eher eingeladen als aktiv dazu aufgefordert. Dabei liegt in solchen Synchronisierungen lediglich ein einseitiges Monitoring vor, d.h. die Lernenden beobachten die Lehrperson. Als Fazit stellt der Autor fest, dass Demonstrationen als interaktionale Herstellungsleistungen anzusehen sind, in denen die Beteiligten gemeinsam räumliche Konstellationen und Körper-zu-Körper-Korrespondenzen organisieren.

Karola Pitsch (Duisburg-Essen) schloss die Sektion mit ihrem Vortrag *"Da können wir jetzt zusammen hingehen."* - *Initiierung gemeinsamer räumlicher Fortbewegung zwischen Mensch und Roboter* ab. Die Initiierung und Realisierung von Übergängen zwischen Phasen der gemeinsamen Fortbewegung gelten als wichtige interaktionale Aufgaben in mobilen interaktiven Settings. So geht die Autorin anhand des Video-Korpus zu Begegnungen zwischen MuseumsbesucherInnen und dem Forschungsprototypen eines humanoiden Roboters (Nao) als Museumsführer auf die Frage ein, wie Aufforderungen eines Roboters gestaltet sein müssen, damit sie als solche erkennbar sind und wie sie von menschlichen BesucherInnen interpretiert werden. Es ließ sich herausarbeiten, dass die vom Roboter realisierten Aufforderungen zu Fortbewegungen in diesem Setting als multimodales Konstrukt anzusehen sind, das aus einer expliziten verbalen Einleitung sowie einem körperlich gestalteten Einstieg in die Handlung besteht. Hierbei stellt die Komplexität des inneren Systems des Roboters für die BesucherInnen eine Herausforderung dar, Aufforderungen des Roboters zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren. So muss der Roboter nach einer Aufforderung *da können wir jetzt zusammen hingehen* zur eigenen Orientierung seine Umwelt nach spezifischen *Cues* (hier: QR-Codes) unter Drehen seines Kopfes absuchen, um sich selbst lokalisieren und schließlich fortbewegen zu können. Diese Kopfbewegung spielt laut der Autorin eine wichtige interaktive Rolle, da sie von MuseumsbesucherInnen als Angebot zur Initiierung der Fortbewegung verstanden wird. Gleichzeitig wird sie von ihnen auf der Mikro-Ebene unterschiedlich behandelt: Neben einer sofortigen Umsetzung der Roboter-aufforderung lässt sich insbesondere feststellen, dass BesucherInnen mit einem so-

¹ Vgl. <http://www.body-knowledge.org>

fortigen Start und einer anschließender Unterbrechung der Progression oder mit einer sukzessiven Bearbeitung der kommunikativen Angebote reagieren, die als ein *stop-and-go* mit schrittweiser Anpassung an die jeweiligen lokalen Fortschritte des Roboters (inkl. detaillierter Synchronisierungen mit der Roboterbewegung) realisiert wird.

Insgesamt hat die Sektion durch ein breites Spektrum an Untersuchungen von Aufforderungen und Instruktionen in unterschiedlichsten alltäglichen und institutionellen Settings einen wichtigen Beitrag zur gesprächsanalytischen und interaktionslinguistischen Forschung von direktiven Handlungen geleistet. Viele Vorträge haben gezeigt, dass Instruktionssequenzen oftmals durch einen Wechsel zwischen Auffordern und Instruieren gekennzeichnet sind und sich die Grenzen zwischen den beiden Handlungen oftmals als fließend erweisen. Überdies haben alle Vorträge mehrere Faktoren herausgearbeitet, die für die Handlungskonstitution und -zuschreibung bei diesen Handlungstypen von Relevanz sind, wie u.a. sequenzielle Position, die Verteilung deontischer und epistemischer Rechte, Anforderungen des jeweiligen Settings und der vorhandenen Beteiligungsstruktur, Projizierbarkeit einer Handlung, räumliche Positionierung und multimodale Aktivitäten der Interagierenden etc. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Sektion viele neue Erkenntnisse ans Licht gebracht hat, die uns zu einem besseren Verständnis von *how to get things done* in der Interaktion bringen.

Literatur

- Clark, Herbert H. (1996): *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ehmer, Oliver / Oloff, Florence (2019): Call der Sektion Gesprächsforschung. In: Einladungsheft GAL Sektionentagung Halle 18.-20. September, 13-15.
- Goffman, Erving (1986 [1974]): *Frame analysis. An essay on the organization of experience*. Boston: North Eastern University Press.
- Seedhouse, Paul (2004): *The interactional architecture of the language classroom: a conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell.

Oleksandra Gubina, M.A.
Leibniz-Institut für Deutsche Sprache
Abteilung Pragmatik
R5, 6-13
68161 Mannheim

gubina@swhk.ids-mannheim.de

Veröffentlicht am 26.11.2019

© Copyright by Gesprächsforschung. Alle Rechte vorbehalten.