

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

Oliver Ehmer / Florence Oloff / Henrike Helmer / Silke Reineke

1. Gegenstand des Themenheftes

Ein zentraler Aspekt der sozialen Interaktion in alltäglichen und professionellen Handlungsfeldern besteht darin, andere in ihrem Tun anzuleiten oder sie aufzufordern, etwas Bestimmtes zu tun. In der gesprächsanalytischen Forschung findet sich demnach auch ein breites Spektrum an Untersuchungen zu Handlungen und Aktivitäten, in denen Interagierende andere dazu bringen oder sie in die Lage versetzen 'etwas zu tun'. Die hierbei verwendeten Begrifflichkeiten sind jedoch nicht immer trennscharf. In diesem Themenheft gehen wir allgemein vom folgenden Verständnis der Begriffe Aufforderung und Instruktion aus: Eine *Aufforderung* ('request', 'directive') stellt eine Handlung dar, mit der ein/e oder mehrere InteraktionspartnerInnen dazu gebracht werden sollen, eine entsprechende Handlung mehr oder weniger *unmittelbar nachfolgend* auszuführen. Im Vordergrund dieses Verständnisses von Aufforderung steht also die konkrete Ausführung einer (mehr oder weniger) unmittelbar folgenden Handlung, die als Einheit konzeptualisiert oder dargestellt wird. Demgegenüber bestehen *Instruktionen* ('instruction', 'instructed action') in der Anleitung anderer zum Erreichen eines mehr oder weniger *distanten* Ziels. Typischerweise kann dieses projizierte Ziel nicht durch die Ausführung einer einzelnen Handlung erreicht werden. Vielmehr ist die Ausführung einer potenziell komplexen Handlungskette bzw. die Realisierung mehrerer Teilaspekte erforderlich. Oftmals zielen Instruktionen dabei darauf, den Instruierten das Wissen zur Erreichung dieses Ziels überhaupt erst zu vermitteln und damit die Durchführbarkeit *für* und *durch* die instruierten Personen herzustellen.

Ausgehend von diesen Begriffsbestimmungen von Instruktionen und (Handlungs-)aufforderung kann weiterhin präzisiert werden, dass Instruktionen häufig in Form von Einzelschritten oder Handlungspaketen organisiert sind, welche zur Erreichung des Ziels schrittweise vollzogen werden. Hierfür setzen Instruierende unterschiedliche Praktiken oder Verfahren ein. Zu diesen zählen neben der Aufforderung zur Realisation einer bestimmten Handlung auch andere Ressourcen wie etwa die Verwendung bildhafter Ausdrücke wie Metaphern und Vergleiche oder die Realisierung von Demonstrationen. Weiterhin ist oftmals das Einüben durch einen Lernenden in Verbindung mit Korrekturen durch einen Lehrenden Teil von Instruktionen. In dieser Perspektive stellen Aufforderungen also nur *eine* (wenngleich zentrale) von vielen möglichen Ressourcen zur Umsetzung von Instruktionen dar. Handlungsaufforderungen werden selbstverständlich jedoch nicht nur innerhalb von Instruktionen, sondern auch in einer Vielzahl anderer Kontexte verwendet. Tatsächlich stellen Aufforderungen einen Typ (sprachlicher) Handlungen dar, welche bereits Gegenstand klassischer pragmatischer Studien, etwa innerhalb der Sprechakttheorie, waren.

In der Untersuchung von Aufforderungen und Instruktionen legt das Themenheft einen Schwerpunkt auf multimodale Verfahren. Sowohl in den klassischen sprechakttheoretischen Studien zu Aufforderungen als auch in den frühen ethnomethodologischen Beschreibungen von 'instructed actions' wurde bereits deutlich gemacht,

dass sichtbare, mit dem Körper ausgeführte Handlungen einen entscheidenden Beitrag zu dieser Art von sozialen Handlungen leisten können. Die aktuelle interaktionale Forschung ist sich einig, dass die Reaktion auf eine Handlungsaufforderung auch rein verkörperter Natur sein kann, indem eine körperliche Handlung ausgeführt wird. Gleichsam kann eine Aufforderung bzw. eine Instruktion selbst je nach Setting verstärkt auf visuelle, verkörperte Ressourcen zurückgreifen (Zeigegesten, Körperorientierung, Vorführung von Bewegungen). Handlungsaufforderungen und Antworten darauf sind daher als grundsätzlich multimodale Praktik zu verstehen, deren Realisierung sich nicht nur auf Sprache, sondern auf weitere hör- und sichtbare Ressourcen stützt.

Aus diesem Grund setzt sich dieses Themenheft zum Ziel, Aufforderungen und Instruktionen aus einer dezidiert multimodalen Perspektive zu untersuchen. Unter einer multimodalen Analyseperspektive wird dabei verstanden, nicht nur verbale, sondern auch phonetisch-prosodische und leibliche (mimische, gestische, proxemische) sowie räumlich-materielle (Interaktionsraum, Objekte) Ausdrucksressourcen in die Analyse einzubeziehen und diese systematisch in ihrem Zusammenspiel zu untersuchen. Während für das sprachliche Handeln allgemein die Sequenzialität als Grundprinzip gilt (Schmitt 2005), ist für einen multimodalen Ansatz zentral, dass verkörperte Ressourcen auch simultan und unabhängig von einem Redebeitrag zum Einsatz kommen können. Daher ist im multimodalen Ansatz die genaue Berücksichtigung der Zeitlichkeit, in der sicht- und hörbare Handlungen beginnen, ausgeführt werden und zu einem Abschluss kommen, zentral. Auch wenn Multimodalität in den letzten Jahren verstärkt als konstitutiv für diverse Settings der sozialen Interaktion angesehen wird, so wurden Handlungsaufforderungen und Instruktionen noch nicht ausreichend aus multimodaler Perspektive erforscht. Zudem erfolgte bisher eine tendenziell einseitige Fokussierung, zumeist auf körperliche Ressourcen in der Reaktion und weniger in der Handlungsaufforderung selbst, so dass der multimodale Charakter der Gesamtsequenz nicht immer angemessen berücksichtigt wurde.

Eine explizit angewendete multimodale Perspektive sollte jedoch nicht lediglich als 'Bereicherung' der sprachlichen Handlung verstanden werden, sondern zu einer Reflexion über das zeitliche Verhältnis und somit über das Instruktions- und Aufforderungspotenzial verschiedener sicht- und hörbarer Handlungen führen. Ein multimodaler Ansatz dient daher nicht nur dazu, beispielsweise das Setting genauer zu erfassen und auf die soziale Dimension der Aufforderung und Instruktion (Deontik, Autorität etc.) zu beziehen. Vielmehr sollte ein multimodales Verständnis von Interaktion darauf abzielen, Instruktionen und Aufforderungen als grundsätzlich multimodale Handlungen zu analysieren und somit ihrer Zeitlichkeit eine noch stärkere, konstitutivere Rolle einzuräumen.

Im Folgenden werden in Abschnitt 2 zunächst zentrale Positionen der bisherigen Forschung referiert. Im Abschnitt 2.1 zu Aufforderungen werden zentrale Grundlagen aus der Sprechakttheorie vorgestellt und die Spezifika einer konversationsanalytischen bzw. interaktionslinguistischen Vorgehensweise dargelegt. In Abschnitt 2.2 werden Forschungsergebnisse zu Instruktionen referiert. Hierauf aufbauend werden in Abschnitt 3 Desiderata formuliert und in Abschnitt 4 die Beiträge des Themenheftes vorgestellt.

2. Bisherige Arbeiten

2.1 Aufforderungen

Allgemein kann eine Aufforderung als eine Handlung bestimmt werden, mit der ein/e oder mehrere InteraktionspartnerInnen dazu gebracht werden sollen, eine spezifische Handlung auszuführen (Craven/Potter 2010; Goodwin 2006; Searle 1976: 11). Als prototypisch können dabei solche Aufforderungen erachtet werden, bei denen die Reaktion durch das Gegenüber – mehr oder weniger – unmittelbar nachfolgend in derselben Interaktionssituation erfolgen soll. In konversationsanalytischer Perspektive stellt eine Aufforderung also eine erste Handlung dar, durch welche eine zweite Handlung relevant gesetzt wird, mit welcher zusammen sie ein Adjazenzpaar bildet (Schegloff/Sacks 1973). Handlungsaufforderungen, bei denen die Handlung nicht adjazent, sondern später in der Interaktion oder gar außerhalb der aktuellen Interaktionssituation ausgeführt werden soll, sind in diesem engen Verständnis also nicht prototypisch bzw. wurden diese weniger zum Gegenstand der Forschung. Handlungsaufforderungen stellen dabei einen spezifischen Typus von Adjazenzpaar dar. Während allen Adjazenzpaaren gemeinsam ist, dass mit dem ersten Paarteil eine konditionelle Relevanz etabliert wird, einen zweiten Paarteil zu realisieren (z.B. Gruß-Gegengruß, Frage-Antwort), sind Aufforderungen eben dadurch charakterisiert, dass die Relevantsetzung einer spezifischen zweiten Handlung ihren Kern darstellt. Während also allen ersten Paarteilen ein gewisser Aufforderungscharakter (die Etablierung einer konditionellen Relevanz) zukommt, sie aber essenziell andere Handlungen realisieren (Gruß, Informationsfrage), ist dieser Aufforderungscharakter – bzw. die Etablierung der entsprechenden sozialen Relation zwischen den Beteiligten – der Kern von Aufforderungen. Dabei wird im vorliegenden Themenheft die Auffassung vertreten, dass sowohl die Aufforderung zu einer Handlung als auch deren Einlösung nicht nur verbal, sondern auch ganz oder teilweise körperlich realisiert werden können bzw. innerhalb von multimodalen Einheiten.

Der Ursprung der explizit sprachwissenschaftlichen Beschäftigung mit Aufforderungen liegt bereits in den Anfängen der Pragmatik als sprachwissenschaftlicher Disziplin. Nach Austin (1962, 1972) werden Aufforderungen als spezifischer Sprechakt, nämlich als 'exerzitive Äußerungen' (1972:173-176) gefasst (im engl. Original 'exercitives'). Diese sind dadurch charakterisiert, "dass man für oder gegen ein bestimmtes Verhalten entscheidet oder spricht" (Austin 1972:173). Sie zielen darauf, andere zu bestimmten Handlungen zu verpflichten oder zu ermächtigen, diese auszuführen. Von Relevanz für die multimodale Perspektive des vorliegenden Themenheft ist u.a., dass bereits Austin anmerkt, dass dieser Typus von Sprechakten – anders als beispielsweise Aussagen – auch ohne die Verwendung von Sprache ausgeführt werden kann (Austin 1962:118).¹ Austin führt dabei eine ganze Reihe von spezifischen Handlungen wie Befehle, Ratschläge, Warnungen, Ernennungen u.a. an, welche als Exerzitive gelten.

¹ Vgl. "But the fact remains that many illocutionary acts cannot be performed except by saying something. This is true of stating, informing (as distinct from showing), arguing, giving estimates, reckoning, and finding (in the legal sense); it is true of the great majority of verdictives and expositives as opposed to many exercitives and commissives" (Austin 1962:118).

Searle (1975, 1976) nun bezeichnet Handlungsaufforderungen als direktive Sprechakte, welche er neben den assertiven, kommissiven, expressiven und deklarativen Sprechakten zu den fünf grundlegenden Sprechakttypen zählt. Nach Searle sind Direktive "attempts (of varying degrees, [...]) by the speaker to get the hearer to do something" (1976:11). Während die Begriffe von SprecherIn und HörerIn sowie die vorgenommene Formalisierung aus konversationsanalytischer und interaktionslinguistischer Perspektive problematisch erscheinen, identifiziert Searle bereits unterschiedliche Dimensionen, entlang derer sich die Realisierung von Direktiven (bzw. illokutionären Akten allgemein) unterscheiden kann. Ohne an dieser Stelle auf alle Dimensionen eingehen zu können, sei hier exemplarisch benannt, dass Searle (1976:5-7) bereits unterscheidet, dass der illokutionäre Punkt eines Sprechaktes durch Variation der sprachlichen Mittel mit unterschiedlicher Kraft bzw. Stärke präsentiert werden kann ('differences in the force or strength'), dass SprecherInnen und HörerInnen ein unterschiedlicher Status in Bezug auf den illokutionären Punkt zukommen kann ('differences in the status or position of the speaker and hearer'), und dass diese unterschiedliche Interessen an der Realisierung des illokutionären Punktes haben bzw. unterschiedliche Vorteile aus der Realisierung ziehen können ('differences in the way the utterance relates to the interests of the speaker and the hearer'). Diese und andere von Searle benannte Aspekte spiegeln sich bis heute in konversationsanalytischen und interaktionslinguistischen Arbeiten wider, die dezidiert empirische Analysen präsentieren.

Während sprechaktbasierte Ansätze Direktive methodisch zwar meist auf Basis von hypothetischen, 'wohlgeformten' und dekontextualisierten Beispielen zu verstehen suchten, wurde die Relevanz ihrer Einbettung in einen spezifischen sozialen Kontext schon früh erkannt. Ausgehend von der beobachtbaren Vielfalt an syntaktischen Formaten von Aufforderungen, untersuchte Ervin-Tripp (1976) die Rolle sozialer und kontextueller Faktoren, die bei der Wahl unterschiedlicher Direktivformen im amerikanischen Englisch zum Tragen kommen. Basierend auf einer Vielzahl von empirischen Beispielen identifizierte Ervin-Tripp sechs typische, syntaktisch-lexikalische Aufforderungsformate. Dabei hob sie die Bedeutung verschiedener sozialer Faktoren (z.B. sozio-professioneller Rang, Vertrautheit der involvierten Teilnehmenden) und situativer Faktoren (z.B. Schwierigkeitsgrad und Erwartbarkeit der Ausführung einer Aufgabe in einem gegebenen Kontext) hervor. Zudem wurde – wenn auch nur am Rande – ebenfalls die mögliche non-verbale und diskursive Antwort auf die jeweilige Aufforderungsform berücksichtigt, also die Erfüllung bzw. nicht-Erfüllung der jeweiligen Aufforderung (vgl. Ervin-Tripp 1976:46).

Der Ansatz, Direktive in einem konkreten sozialen Kontext sowie die Berücksichtigung ihrer sequenziellen Implikativität (*compliance* oder *non-compliance*) zu untersuchen, wurde insbesondere in nachfolgenden gesprächsanalytisch orientierten Arbeiten ausgebaut. In dieser Forschungsperspektive werden Aufforderungssequenzen – wie bereits weiter oben erwähnt – dezidiert als *Paarsequenzen* verstanden, eine darauffolgende sprachliche und/oder verkörperte Antwort wird also systematisch als zu der Aufforderung zugehörig und als für ihr genaueres Verständnis notwendig angesehen. In geringerem Umfang wird auch der weitere sequenzielle Verlauf der durch die Aufforderung initiierten Sequenz untersucht (z.B. sog. Post-Expansionssequenzen, s. Mondada 2014a, oder dritte Züge, vgl. Abschnitt 2.2).

Den analytischen Prämissen der ethnomethodologischen Konversationsanalyse folgend, stützt sich die Forschung grundsätzlich auf eine Analyse empirischer Daten und auf die Grundannahme ihrer Indexikalität. Durch den verstärkten Einsatz von Videodaten und allgemein qualitativ besserer Aufnahmedaten rücken neben der syntaktisch-lexikalischen Ebene auch andere Ressourcen in den Fokus gesprächsanalytischer Forschung zu Aufforderungen, wie zum Beispiel Prosodie, Gesten, sichtbare körperliche Orientierung zu anderen TeilnehmerInnen oder die konkrete Handhabung von Objekten. Zwar war die verkörperte Dimension bereits in früheren Arbeiten (z.B. Garfinkel 2002:197-218; Searle 1975, 1976) schon angelegt, wurde dort aber aufgrund der Datenbasis und allgemeinen Ausrichtung nicht weitergehend bearbeitet. Erhalten hat sich jedoch die grundsätzliche Annahme, dass bestimmte Realisierungsformate von Aufforderungen bestimmten Funktionen oder, im interaktionslinguistischen Sinne, bestimmten sozialen Handlungen entsprechen.

Zwar gelten morphologische Imperative als prototypische Form der Aufforderung (Sorjonen et al. 2017), aus interaktionslinguistischer Perspektive können Aufforderungen jedoch auch in anderen morpho-syntaktischen, beispielsweise interrogativen oder deklarativen, Formaten realisiert werden (vgl. Lindström 2005; Curl/Drew 2008; Deppermann 2021). Dass diverse morpho-syntaktische Formate und lexikalische Ressourcen für Aufforderungen genutzt werden können, wirft die grundsätzliche Frage auf, ob bei 'Aufforderungen' überhaupt eine einheitliche soziale Handlung vorliegt. Im Gegensatz zu einem traditionellen Verständnis im Sinne einer eindeutigen, stabilen Form-Funktions-Entsprechung vertritt die Gesprächsforschung aber die Idee, dass sich SprecherInnen zur Realisierung einer bestimmten sozialen Handlung verschiedener grammatisch-lexikalischer Formate bedienen können. Diese sind von der jeweils spezifischen sequenziellen und körperlich-räumlichen Umgebung sowie weiteren Komponenten abhängig (z.B. Fox 2007; Fox/Heinemann 2016; Deppermann 2021). Der Großteil der konversationsanalytischen Forschung zu Aufforderungen beschäftigt sich daher mit dem Zusammenhang zwischen der Wahl eines bestimmten Aufforderungsformats und bestimmten, interaktional relevanten Komponenten. Beispielsweise wurde gezeigt, dass eine Handlungsaufforderung gemäß einer in einer gegebenen Situation angenommenen autoritativen Position sprachlich unterschiedlich formatiert wird (deontische Autorität, Stevanovic/Peräkylä 2012, vs. epistemische Autorität, vgl. Bochenski 1974). Diese deontische Autorität ist eng mit dem Begriff des *entitlement* verknüpft, also der Berechtigung, andere in ihrem Handeln anzuleiten bzw. von diesen etwas einzufordern, da diese als dafür verantwortlich angesehen werden (Antaki/Kent 2012; Zinken/Ogiermann 2013; Zinken 2016). So zeugen einfache Imperative beispielsweise von einer höheren Berechtigung als modale Aufforderungsformate (Craven/Potter 2010; Lindström 2005), genauso wie im Falle von negativen vs. positiven Modalformaten (Heinemann 2006). Situationsabhängige Faktoren, die die Umsetzung der Aufforderung eventuell erleichtern oder erschweren könnten, wurden unter dem Begriff der *contingency* – Kontingenz – analysiert (Curl/Drew 2008; Antaki/Kent 2012). Im Englischen deuten Modalverben beispielsweise darauf hin, dass SprecherInnen die Umsetzung der Aufforderung als unproblematisch ansehen, wohingegen ein initiales 'I wonder' dem Gegenüber anzeigt, dass die immediate Realisierung als möglicherweise problematisch oder nicht erwartbar angesehen wird (Curl/Drew 2008). Bereits kleine Kinder unterscheiden in ihren Formaten zwischen

ihrer eigenen oder einer beidseitigen *Nutznießerschaft* (Wootton 1997), unpersönliche Deklarative im Polnischen zeigen an, dass die Ausführung einer Handlung für das Erreichen einer übergeordneten Aktivität 'objektiv notwendig' ist (Zinken/Ogierman 2011), SprecherInnen des Italienischen verwenden unterschiedliche Formate für *unilaterale* und *bilaterale* Aufforderungen (Rossi 2012). Es ist also relevant, ob die Handlung für ein *gemeinsames* Projekt von Bedeutung ist oder aber *nur* für den/die Auffordernde(n), und ob deren Umsetzung eine interaktionale Neuausrichtung bzw. Unterbrechung für die aufgeforderte Person mit sich zieht (Fox/Heinemann 2016; Zinken/Deppermann 2017). Diese verschiedenen Rechte, Pflichten und Kontingenzen werden sowohl in der Aufforderung als auch in der Antwort darauf (Erfüllung bzw. Einlösung – *compliance* – oder Widerstand – *resistance*) zur Schau gestellt und verhandelt (Kent 2012; Couper-Kuhlen 2014; Couper-Kuhlen/Etälämäki 2015; Stevanovic/Svennevig 2015; Pino 2016; Bolden 2017).

Während die vorangegangenen Studien die Relevanz verschiedener sozialer Dimensionen für die Formatierung und Verhandlung von Aufforderungen herausarbeiten, fokussieren andere Arbeiten sich verstärkt auf die Relevanz multimodaler Aspekte wie Zeit, Körper und Raum. Sowohl die Aufforderung als auch deren Erfüllung können sich auf den jetzigen (Mondada 2014a) oder einen späteren Zeitpunkt (Couper-Kuhlen 2014) beziehen: Je immediater dieser zeitliche Bezug, desto konkreter können beide Handlungen formatiert werden, was auch im Rahmen einer zunehmenden Routinisierung bestimmter Aufforderungssequenzen erfolgen kann (Deppermann 2018a). So zielen Imperative typischerweise auf eine unmittelbare oder sogar unmittelbar notwendige Befolgung ab (Deppermann 2018b). Anstatt diese also vereinfachend als 'weniger höflich' zu interpretieren, zeigt die Analyse natürlicher Interaktionsdaten, dass verschiedene Aufforderungsformate an die jeweilige 'interaktionale Ökologie' genau angepasst sind (Mondada 2011, 2014b; Deppermann 2021). Durch die Verwendung von Videodaten rückt also auch die leiblich-räumliche Dimension von Aufforderungssequenzen in den Fokus, so beispielsweise die Verfüg- und Erreichbarkeit erforderlicher Objekte, die sichtbare Orientierung der Teilnehmenden zu bestimmten Objekten und Aktivitäten, oder Berührungen und angedeutete Handlungsausführungen (vgl. Cekaite 2010; Goodwin/Cekaite 2014; Mazeland 2019; Zinken 2015). Ist die Erkennbarkeit (*recognition*, Rossi 2014) einer Aufforderung multimodal gegeben, so kann diese auch (fast) ohne sprachliches Material ausgeführt werden. Während in den meisten videobasierten Studien zu Aufforderungen die Analyse leiblicher Ressourcen dazu herangezogen wird, unterschiedliche sprachlichen Formate zu erklären (Sorjonen et al. 2017; Zinken/Ogiermann 2013), so berufen sich mehr und mehr multimodal ausgerichtete Arbeiten verstärkt auf die Begriffe *recruitment* und *assistance* (Drew/Couper-Kuhlen 2014; Kendrick/Drew 2016; Betz et al. 2020). Hierbei geht es insbesondere darum, sofortige Hilfe bei der Umsetzung eines konkreten, praktischen Handlungsverlaufs zu erbitten bzw. anzubieten (Cekaite et al. 2021; Floyd et al. 2020), was auch rein leiblich umgesetzt werden kann (Drew/Kendrick 2018). Die Idee, konkrete Handlungsaufforderungen mit dem Konzept des 'Erbittens' oder 'Aktivierens von Hilfe' zu umschreiben, stellt die detaillierte Organisation 'kooperativen Engagements' in der sozialen Interaktion in den Mittelpunkt (Zinken/Rossi 2016).

2.1. Instruktionen

Instruktionen – auch in kleinteiliger, basaler Form – unterscheiden sich von Aufforderungen im Sinne von Handlungsanweisungen dahingehend, dass Instruierende und Instruierte an einem übergeordneten, i.d.R. distanten Ziel orientiert sind. Instruktionen sind also eingebettet in Handlungspakete oder Projekte (vgl. Reed/Szczepek Reed 2013) wie etwa einer komplexeren Wissensvermittlung. Anfänglich waren Aufforderungen bzw. Direktive im Sinne von Handlungsanweisungen genuines Thema pragmatischer Forschung im Rahmen der Sprechakttheorie (vgl. Searle 1976; vgl. auch Abschnitt 2.1). Die Forschung zu Instruktionen nahm ihren Anfang zu etwa derselben Zeit hingegen in Studien didaktischer Settings (vgl. Mehan 1979), in denen beispielsweise spezifische interaktive Sequenzmuster zwischen den Beteiligten untersucht wurden. Dies führte zu einer auch heute noch wahrnehmbaren Zweiteilung dieser sprachlichen Handlungstypen und der Forschungsbereiche, in denen sie untersucht werden: Auf der einen Seite schwerpunktmäßig (interaktions-)linguistische Studien zu Aufforderungen, auf der anderen Seite ethnographische und didaktische Studien zu Instruktionen in einer Vielzahl unterschiedlicher Settings, in denen Lehr-Lern-Interaktion oder andere Arten von Informationsübermittlung eine Rolle spielen.

Fast allen Studien zu Instruktionen ist dabei gemein, dass sie die Relevanz des Körpers hervorheben, d.h. die Rolle des Körpers beim Instruieren oder Instruiertwerden, die Verknüpfung von Grammatik und körperlichen Handlungen sowie den Zusammenhang von Zeitlichkeit und Körperlichkeit in den Fokus stellen. Gemeinsamer Nenner ist zudem, dass der Eigenschaft der Wissens- oder Informationsvermittlung – über die unterschiedlichsten Settings hinweg – eine zentrale Rolle zukommt.

Nicht überraschend wurden Instruktionen vor allem in traditionellen Wissensvermittlungskontexten untersucht, etwa in der Schule (Putzier 2011, 2016; Kotthoff 2009; Appel 2009; Seedhouse/Almutairi 2009; Harren 2009 etc.), in der Berufsausbildung (Filliettaz 2007; Filliettaz et al. 2010; Hindmarsh et al. 2014; Rysted et al. 2013; Zemel/Koschman 2014), im Musikunterricht (Stevanovic 2017, 2020) oder in Kursen, in denen handwerkliche Fähigkeiten instruiert werden (z.B. Häkeln (Lindwall/Ekström 2012) oder in Repair-Cafés (Arnold 2012)). Instruktionen wurden zudem in Kontexten untersucht, in denen ein 'Instruieren im Raum' besonders relevant wird, so etwa in Stadt- und Museumsführungen (Costa/Müller-Jacquier 2009; De Stefani/Mondada 2014). In den letzten Jahren standen vermehrt leibliche Instruktionen in mobilen Settings im Vordergrund. Dabei können die Instruktionen zum einen primär solche leiblichen Aktivitäten betreffen, bei denen Körperbewegungen zugleich Mittel und Ziel des instruierten Handelns sind (etwa Tanzen (Keevallik 2013; Ehmer 2021), Pilates (Keevallik 2020a, 2020b), Fitness-/Sporttrainings wie Powerlifting und Basketball (Evans/Reynolds 2016), Trampolinturnen (Singh 2019), Klettern (Simone 2018) oder Skifahren (McIlvenny 2020)). Zum anderen können Instruktionen in mobilen Settings Aktivitäten leiblichen Handelns betreffen, in denen die Mobilität nicht (allein) durch den Körper hergestellt wird, sondern durch ein Fahrzeug o.Ä., das manipuliert wird (etwa Flugunterricht (Melandar/Sahlström 2009) oder Fahrschulunterricht (Deppermann 2015, 2018a, 2018b; Broth/Cromdal/Levin 2017; Mondada 2018; De Stefani 2018; De Stefani/Gazin

2014; Levin et al. 2017; Björklund 2018; Deppermann/Laurier/Mondada 2018; Helmer 2021)).

Instruktionen sind aber nicht nur Teil von institutionellen Lehr-Lern-Kontexten, sondern auch von alltäglichen Interaktionen. Typisch ist jedoch auch hier oft ein zumindest lokal asymmetrisches Wissensverhältnis, bei dem die instruierende Person die epistemische Autorität gegenüber der instruierten Person innehat, etwa im Fall von Wegbeschreibungen (Kotthoff 2009), Wissensvermittlung im Alltag (Mondada 2012) oder Eltern-Kind-Interaktionen (z.B. Xavier/Walker 2018).

Aufforderungen werden häufig in musterhaften grammatischen Formaten (etwa mit Modalverben) realisiert (vgl. etwa Couper-Kuhlen 2014). Versteht man Handlungsaufforderungen als Teil von Instruktionen bzw. versteht man Aufforderungen in Lehr-Lern-Kontexten als instruktiv, lassen sich entsprechende Routineformate von Instruktionen ausmachen. Über instruktive Aufforderungen hinaus lassen sich aber kaum wiederkehrende Formate identifizieren, die als spezifische Konstruktionen für Instruktionen gelten können (Deppermann 2018b etwa identifiziert eine große Bandbreite verschiedener Formate von Instruktionen, wobei einige davon nach dem Verständnis dieses Themenheftes (instruktive) Handlungsaufforderungen darstellen). Musterhaftigkeit zeigt sich bei Instruktionen eher auf der Satztypenebene: So wurden etwa Deklarative als typischer Satztyp instruktiver Handlungen herausgestellt. Deklarative werden zum einen rekurrent für Erstinstruktionen verwendet, zum anderen werden sie instruktiv in Momenten nach Handlungsaufforderungen und -ausführungen verwendet, etwa um (Gründe für) die Performanz der Instruierten zu diskutieren (vgl. Deppermann 2018b; Stevanovic 2020). Ein ebenfalls häufiges Format der verbalen Interaktion, aber auch in schriftlichen Instruktionen, sind deontische Infinitive (Deppermann 2007), deren Interpretationsoffenheit rhetorisch genutzt werden kann. Auch in anderen Instruktionstypen zeigt sich die Möglichkeit, inferenziell zu Erschließendes oder im Präkontext Etabliertes grammatisch nicht zu realisieren – so etwa im Falle von 'instruktiven Imperativen' wie sie in Rezepten oder Bedienungsanleitungen üblich sind (vgl. Ruppenhofer/Michaelis 2010). Auch hier ist die Grenze zu Handlungsaufforderungen fließend (vgl. Deppermann 2018b). Elliptische oder analeptische Realisierungen sowie vollständig realisierte Deklarativäußerungen können jedoch nicht als spezifisch für Instruktionen im weiteren Verständnis gelten. Als wesentliche Merkmale zentraler sind stattdessen rekurrente, im Wesentlichen nicht streng formbasierte Verfahren, Praktiken und sequenzielle Besonderheiten.

So finden sich im Design von Multi-Unit-Turns sowie auf gesprächsstruktureller Ebene wiederkehrende Muster von Instruktionen. Dabei folgt die Ausgestaltung von Instruktionen in Multi-Unit-Turns oft der Zeitlichkeit des instruierten Handelns, einzelne Abschnitte werden zusätzlich häufig in sogenannten 'instructional chains' übermittelt (Goldberg 1975). Das Aufteilen eines Multi-Unit-Turns in erkennbare Einzelschritte, nach denen jeweils die Möglichkeit zur Rückmeldung (und ggf. zur Anzeige von Nichtverstehen) gegeben ist, dient der Verständnissicherung, z.B. bei der Übermittlung von Rezepten (Goldberg 1975) oder im Unterricht (Svennevig 2018). Ein solches Turndesign dient also dazu, sicherzustellen, dass die Instruierten den Instruktionen folgen können. Auch auf gesprächsstruktureller Ebene kann das Verstehen komplexer Instruktionen vereinfacht werden: Durch das Herunterbrechen komplexer mobiler Handlungsabfolgen (wie z.B. beim Ski-Fah-

ren oder Landen beim Fliegen) in Einzelschritte werden die einzelnen Schritte komplexer Handlungsabfolgen erkennbar gemacht ('parsing', Rauniomaa et al. 2018). Zusammengenommen sind die Einzelschritte später Teile einer fließenden Handlungsabfolge (vgl. Broth/Cromdal/Levin 2017; Rauniomaa et al. 2018). Insbesondere bei körperlichen Ausführungen von Instruktionen zeigt sich dabei ein Wechselspiel von emergenten linguistischen Strukturen und Körperbewegungen: Verbale Instruktionen werden derart grammatisch emergent ausgestaltet, dass sie zu Körperbewegungen 'passen'; bzw. können im Gegenzug die ausgeführten körperlichen Handlungen die emergenten verbalen Instruktionen formen und beeinflussen (vgl. Keevallik 2020).

Ein bereits erwähntes typisches wiederkehrendes Sequenzmuster für Instruktionen ist ebenfalls häufig in Lehr-Lern-Kontexten zu finden: In IRE-Sequenzen (Mehan 1979) wird im Dreischritt von *initiation* - *response* - *evaluation*, durch einen ersten Zug (*initiation*), der z.B. eine Frage oder eine Instruktion oder Aufforderung sein kann, im zweiten Zug eine Antwort, Ausführung der Instruktion etc. (*response*) relevant gemacht. Im dritten Zug folgt dann die Bewertung (z.B. der Korrektheit der Ausführung oder der Antwort) durch die Instruierenden (*evaluation*). Der zweite Schritt ist auch ein für die Instruktionen zentraler Schritt, da hier z.B. augenscheinlich wird, wie ausgebaut die Fähigkeiten oder das Wissen der Instruierten sind. Sowohl durch verbale Handlungen als auch durch körperliche Handlungen können SchülerInnen hier ihr Verstehen und ihre Kompetenzen anzeigen oder demonstrieren ('claiming' vs. 'exhibiting' understanding, Sacks 1968-1972/1992:252, 141). Instruierende können umgekehrt ihr weiteres Instruktionshandeln an den immer wieder neu angezeigten Wissens- und Verstehensstand der Instruierten anpassen.

Ist dieser Stand fehlerhaft oder ungenügend, können Lehrende durch Fehlerkorrekturen (etwa Lenhard 2016) oder Reformulierungen (Spiegel 2006:67ff.) in der zweiten oder dritten Sequenzposition korrigierend oder verbessernd eingreifen. Insbesondere in Lehr-Lern-Kontexten, in denen Körperbewegungen instruiert werden, vollziehen Lehrende korrigierende Handlungen in zweiter oder dritter Sequenzposition nicht ausschließlich verbal, sondern auch körperlich. Typischerweise und unabhängig vom Lehrkontext (z.B. Powerlifting, Basketball, Tanz, Pilates) zeigt sich hier eine dreischrittige Struktur bei der Herstellung und Durchführung solcher Korrekturen: Nachdem in einer ersten Phase zunächst die semiotischen Ressourcen, d.h. Körper, Raum und Blick rekonfiguriert werden und damit die Aufmerksamkeit auf einen Fehler überhaupt erst initiiert wird, wird der entsprechende Fehler durch eine körperliche Demonstration sichtbar gemacht (Evans/Reynolds 2016), typischerweise durch ein körperliches 'Zitat' des Fehlers seitens der Instruierenden (Keevallik 2010). Die Demonstration des Fehlers wird dabei häufig überspitzt enaktiert. Eine solche Überspitzung dient nicht einfach Illustrationszwecken (vgl. Günthner 1999, Sidnell 2006), sondern speziell in Lehr-Lern-Kontexten wird durch sie die *trouble source* betont (Keevallik 2010; Evans/Reynolds 2016; Helmer 2021). In einem dritten Schritt kontrastiert die Lehrperson den Fehler mit einer korrekten Ausführung der zuvor fehlerhaften Bewegung (Keevallik 2010). Körperliche und verbale Instruktionen sind dabei nicht getrennt voneinander zu betrachten, sondern Demonstrationen können als Teil-Elemente von TCUs interpretiert werden

(Keevallik 2013, 2014). Auch redebegleitend können Demonstrationen Instruktionen unterstützen, besonders wenn diese praxeologisch relevante Handlungen zum Inhalt haben (vgl. etwa Deppermann 2016 zu multimodalen Definitionen).

Insbesondere im Verlauf längerer Interaktionsgeschichten können Instruktionen auch durch die Äußerung einzelner Begriffe ausgeführt werden. Voraussetzung hierfür ist, dass deren Bedeutung zuvor für die Rezipierenden hergestellt sowie ihr Verständnis als Instruktion erkennbar gemacht wurde (Deppermann 2018a). Harren (2009) beschreibt für den Schulunterricht, dass Begriffe entweder induktiv eingeführt und daraufhin erklärt werden, oder dass deduktiv zunächst eine längere Erklärung erfolgt und diese im zweiten Schritt durch einen Begriff kategorisiert (ein Lerninhalt sozusagen 'verbegrifflicht') wird. Am Ende von längeren Lehr-Lern- bzw. Instruktionssequenzen können dann einzelne Ausdrücke oder knappe phrasale Formate als Instruktionen verwendet und verstanden werden (wie z.B. 'Schulterblick', 'hinter dem hier einparken'), die die Ausführung komplexerer Handlungsabfolgen erfordern (Helmer 2021). Diese Instruktion-Handlung-Abfolgen sind i.d.R. wiederum Teil von (körperlichen) IRE-Sequenzen: Die Ausführung der Handlungen werden in dritter Position evaluiert, womit die Sequenzen wiederum nicht einfach Handlungsaufforderung und -ausführung sind, sondern instruktive Sequenzen.

Insofern als Instruktionen typischerweise in wissens- und informationsvermittelnden Kontexten untersucht wurden, kann man sie (auch) als erklärende Handlungen sehen, was die großen Gemeinsamkeiten zwischen der Forschung zu Instruktionen und der Forschung zum Erklären große Gemeinsamkeiten veranschaulicht: Auch Erklären wird als Wissensvermittlung verstanden (vgl. etwa Barbieri et al. 1990; Vogt 2009; Spreckels 2009; Kotthoff 2009) und insbesondere in schulischen Kontexten untersucht (etwa Vogt 2009; Spreckels 2009). Es wird ein interaktiv-instruktives Moment hervorgehoben (etwa Koole 2009 zu Erklären durch *scaffolding*), und es wird herausgestellt, dass Erklärungen entweder kleinschrittigere Bestandteile größerer Aktivitätseinheiten sein können oder aus situierten Mikroaktivitäten bestehen können (vgl. Stukenbrock 2009), damit also selbst umfassendere Aktivitäten bzw. Handlungspakete darstellen (im Sinne von *action packages* oder *instructional projects*, vgl. Reed/Szcepek Reed 2013). Eine Abgrenzung von Instruktionen und Erklärungen auf Basis der diese Ausdrücke teilweise synonym verwendenden Forschungsliteratur erscheint daher schwer möglich. Ein Unterschied zwischen Erklärungen und dem Verständnis von Instruktionen in diesem Themenheft liegt jedoch darin, dass Körperlichkeit in Studien zu Instruktionen traditionell eine weitaus größere Rolle spielt und dass Aufforderungen als Teilhandlungen von Instruktionen gelten können.

3. Aktuelle Fragestellungen

Aus dem dargestellten Stand der Forschung ergeben sich verschiedene Fragestellungen, die wie folgt in drei Bereiche gegliedert werden können.

Situiertheit: Zeit, Raum, Institution

- Welchen Einfluss haben situative Aspekte (z.B. Positionierung von Objekten, mobile Körper im Raum) auf die zeitliche Unmittelbarkeit der Reaktion? Welche Interdependenz besteht zwischen der Realisierung einer Aufforderung, den übergeordneten (instruktionalen) Zielen und den interaktionalen Projekten, in die sie eingebettet sind? Welche Rolle spielen die konkreten Beteiligungsrollen und -rahmen?
- Wie müssen Aufforderungen, die sich nicht auf eine mehr oder weniger unmittelbare, sondern eindeutig spätere (ggf. außerhalb der aktuellen Interaktionssituation liegende) Reaktion richten, analysiert werden? Handelt es sich hierbei noch um Handlungsaufforderungen im engeren Sinne? Und falls nicht, welcher Handlungstypus liegt hier vor?
- Welche Funktionen können Aufforderungen (neben der Erreichung eines klaren unmittelbaren Ziels) außerdem erfüllen, wie z.B. Normeinhaltung, Zuschreibung von Verantwortung, Aushandlung von Autorität, übergeordnete bzw. distante didaktische Ziele?

Embodiment: Sprache und Körper

- In welchen Kontexten werden die verbale bzw. die körperliche Dimension stärker genutzt? In Abhängigkeit welcher Faktoren (z.B. Demonstration, Non-Compliance, etc.) werden vokale Mittel wie Prosodie, Repetitionen, Dehnungen, genutzt, und wann werden vermehrt körperliche Ressourcen eingesetzt?
- Wie sind rein körperliche Handlungsaufforderungen interaktional organisiert? Wann werden diese gegenüber verbalen Aufforderungen präferiert? Wie genau verhalten sich Aufforderungen zu den Konzepten des *recruitment* und des *mobilizing assistance*?
- Wie kann der handlungsauffordernde Charakter von Demonstrationen in Instruktionen konzeptualisiert werden?

Wandel: Emergenz und Verfestigung

- Bilden sich spezifische Aufforderungsformate in spezifischen Interaktionstypen mit unterschiedlichen Interaktionsmerkmalen heraus? Welches sind hierbei relevante Dimensionen, wie z.B. didaktische Orientierung, Öffentlichkeitsgrad, Wissensasymmetrien, institutionelle Frameworks und institutionelle Ziele?

- Welche Sprachwandeltendenzen lassen sich für morpho-syntaktische Formate feststellen, wie z.B. phonetische Reduktion, Wandel zu (Diskurs-) Markern?
- Lassen sich multimodale Verfestigungen, die über Verfestigungen auf der verbalen Ebene hinausgehen, identifizieren (Verfestigung multimodaler Gestalten)?
- Ist das funktionale Potential einer Sprachstruktur sprachübergreifend konstant oder gibt es Unterschiede?

Diese und weitere Fragestellungen werden von den Beiträgen des Themenheftes in unterschiedlicher Weise aufgegriffen. Dabei verfolgen alle Beiträge im vorliegenden Themenheft die Auffassung, dass methodisch eine Herangehensweise notwendig ist, die die multimodale Verfasstheit der Interaktion konsequent berücksichtigt, die nur durch die Analyse von Videodaten erreicht werden kann.

4. Beiträge zum Themenheft

Florence Oloffs Beitrag trägt den Titel "*SHOW Imperatives in Smartphone-based Showing Sequences in Czech and German*". Gegenstand der Studie sind morphologische Imperative mit dem Verb *zeigen* im Deutschen und Tschechischen. Die Grundlage der multimodalen Interaktionsanalyse stellen Sequenzen dar, in denen das 'zu Zeigende' auf einem Smartphone zu sehen ist. Das zentrale Ergebnis der Studie besteht darin, dass diese ZEIGEN-Imperative in ein spezifisches sequenzielles Verlaufsmuster bzw. ein umfassenderes kommunikatives Projekt eingebettet sind. Ausgangspunkt ist jeweils eine durch den Smartphone-Besitzer formulierte Frage bzw. interaktionale Anforderung, mit welcher gleichzeitig ein über das Smartphone zugänglicher Inhalt relevant gesetzt wird. Mit der Verwendung des Zeigen-Imperativs realisiert dann ein/e andere/r Interagierende nicht nur eine Aufforderung, sondern projiziert darüber hinaus eine eigene nachfolgende Handlung, nämlich das Smartphone bzw. dessen Inhalt zu inspizieren. Diese projizierte Inspektion steht im Dienste der Bearbeitung des aktuellen gemeinsamen Projekts der Bearbeitung der eingangs gestellten Frage.

In ihrem Beitrag "Availability, Grammar, and Action Formation: On Simple and Modal Interrogative Request Formats in Spoken German" untersucht *Alexandra Gubina* zwei typische Aufforderungsformate im gesprochenen Deutsch und deren Zusammenhang mit der leiblichen Verfügbarkeit der aufgeforderten TeilnehmerInnen. In den von ihr genutzten Videoaufnahmen von Alltagsinteraktionen zeigt sich, dass RezipientInnen, die für die Erfüllung der Aufforderung bereits verfügbar sind bzw. die ihr eigenes Projekt hierzu nicht unterbrechen müssen, mit *einfachen* Interrogativen aufgefordert werden (beispielsweise 'gibst Du mir mal X?'). Müssen die RezipientInnen hingegen ein aktuelles eigenes Projekt zur Erfüllung der Aufforderung unterbrechen, sind sie also sichtbar nicht unmittelbar verfügbar, wählen die Auffordernden das *modale* Format (z.B. 'kannst Du mir mal X geben?'). Beide Formate beziehen sich auf eine in diesem Moment neue, aber leicht zu erfüllende Handlung, zeigen aber jeweils auf, wie der/die Auffordernde die momentane, sichtbare Verfügbarkeit des/der Aufgeforderten interpretiert, wie also die wahrnehmbaren

leiblich-räumlichen Gegebenheiten mit dem sprachlichen Aufforderungsformat zusammenhängen.

Nach den Untersuchungen zu Aufforderungen in informellen Alltagsinteraktionen konzentrieren sich die beiden folgenden Beiträge des Themenheftes auf institutionelle Interaktionen. *Henrike Helmer* und *Silke Reineke* beschäftigen sich in ihrem Beitrag "Instruktionen und Aufforderungen in Theorie und Praxis – Einparken im Fahrunterricht" mit der Frage, wie abhängig die Ausgestaltung von Instruktionen vom Interaktionstyp sind. Sie vergleichen Instruktionssequenzen zum rückwärts Einparken im theoretischen und praktischen Fahrschulunterricht in drei verschiedenen Unterrichtssituationen. Dabei stellen die Autorinnen heraus, dass Unterschiede weniger auf die dichotome Unterscheidung 'theoretischer Unterricht im Klassenraum' vs. 'praktischer Unterricht im Auto' zurückzuführen sind. Vielmehr hängen die grammatische und multimodale Ausgestaltung von instruktiven Handlungen seitens Lehrender von dem Grad der Mobilität und der Einbettung in eine reale Anwendungssituation ab. Dabei zeigen sich auf diesem Kontinuum zwischen 'Theorie' und 'Praxis' nicht nur Spezifika in der verbalen und gestischen Ausgestaltung, sondern auch, dass Instruieren eine wiederholende Tätigkeit ist, deren übergeordnetes Ziel auf lokaler Ebene aber auch durch iterative Aufforderungen erreicht werden kann, die unmittelbare Reaktion relevant machen und hierdurch systematisch instruktiv sind.

Maxi Kupetz nimmt ebenfalls Instruktionen in institutioneller Interaktion in den Blick. In Ihrem Beitrag "Multimodalität und Adressatenorientierung in Instruktionen im DaZ- und fachintegrierten Unterricht" analysiert sie die verbale und multimodale Ausgestaltung von Instruktionen im Biologie-Projektunterricht in einer Willkommensklasse. Sie arbeitet dabei einerseits die vielschichtige multimodale Ausgestaltung der Instruktionen mit sprachlichen, körperlichen und weiteren materiellen (z.B. Arbeitsblätter, Objekte) Ressourcen heraus und zeigt andererseits, wie diese Instruktionen sowohl für fachdidaktische als auch für unterrichtsorganisatorische Zwecke eingesetzt werden. Um die Spezifik dieser Instruktionsgestaltung im fachintegrierten Unterricht darzulegen, vergleicht sie schließlich beispielhaft eine ähnliche Instruktionssequenz aus dem Regelunterricht und kann so zeigen, dass die Fülle der verwendeten multimodalen Ressourcen im fachintegrierten Regelunterricht Ausdruck einer Adressatenorientierung, nämlich einer Orientierung der Lehrerin an den begrenzten sprachlichen Ressourcen der SchülerInnen dort, ausgerichtet zu sein scheint. So wird einerseits die grundlegende enge Verzahnung sprachlicher und körperlicher Ressourcen für Instruktionen im Unterricht gezeigt und andererseits herausgearbeitet, wie insbesondere körperliche Ressourcen in diesem Setting zielgerichtet verstärkt verwendet werden.

Die beiden folgenden Beiträge beschäftigen sich sodann mit Instruktionen, deren Umsetzung spielend erfolgen soll. *Axel Schmidt* und *Arnulf Deppermann* arbeiten in ihrem Beitrag "Instruieren in kreativen Settings – wie Vorgaben der Regie durch Schauspielende ausgestaltet werden" die Spezifik von Instruktionssequenzen dieses Settings heraus. Gegenüber pädagogischen, wissensvermittelnden Kontexten zeigt sich in diesem Setting eine neue Art von Instruktionen, die nicht auf die Umsetzung von Vorgegebenem, sondern auf die Hervorbringung von Neuem zielen: 'Offene Rahmeninstruktionen' der RegisseurInnen sollen von den Schauspielenden in ihren Folgehandlungen kreativ ausgestaltet werden und haben daher ein hohes Potenzial

für Eigeninitiative der SchauspielerInnen bei der Ausführung der instruierten Handlungen. Die RegisseurInnen selektieren dann wiederum Teile der Ausführungen der Schauspielenden, die sie affirmieren und gleichzeitig für künftige Handlungen festlegen. So wird das neu Hervorgebrachte in den Ausführungen von offenen Instruktionen zur Basis für Folge-Instruktionen. Es zeigt sich hier in besonderem Maße, dass die 'korrekte' Ausführung einer Instruktion nicht zwingend die Erfüllung einer bereits festgelegten Vorgabe sein muss, sondern dass sie ebenso ein Angebot sein kann, das wiederum zur Konkretisierung des Ziels der Instruktion beiträgt. Diese Besonderheiten sind zwar dem untersuchten Setting und der kreativen Hervorbringung von Neuem geschuldet, sie regen aber dazu an, das Verhältnis von Instruktionen und ihrer Ausführung als einer Art Angebot zu betrachten.

Axel Schmidt und *Jörg Zinken* schlagen mit ihrem Beitrag "Directing, negotiating and planning: 'Aus Spiel' ('for play') in children's pretend joint play" den Bogen zurück zu Alltagsinteraktionen, bleiben aber bei einem kreativen Setting: Sie gehen der Frage nach, wie Kinder ihr gemeinsames freies Fantasienspiel organisieren und ausgestalten. Ausgehend von einer Kollektion von Vorkommen der Formulierung *aus Spaß/Spiel*, untersuchen die Autoren, wie die Kinder diese Äußerungen einsetzen, um einen *play frame* für ihre MitspielerInnen vorzugeben. Sie beleuchten, wie dieser Rahmen und dessen Eigenschaften im Folgenden von den Beteiligten durch performative Handlungen – in der Rolle als Spielende – und durch ihr Spiel – in der Rolle als Figuren im Spiel – ausgehandelt und angepasst wird. *Aus Spiel/Spaß* wird von den Autoren vor diesem Hintergrund als Angebot verstanden, das die Mitspieler für bestimmte Spielzüge 'rekrutiert' (*recruitment*) und instruiert, was von diesen aber sowohl akzeptiert als auch abgelehnt oder modifiziert werden kann. Das verfestigte Format *aus Spiel/Spaß* dient also einerseits formal als Teil einer Handlungsunterweisung, lässt für Beteiligte aber genug Spielraum, um entsprechende Reaktionen nicht (exakt wie unterwiesen) unmittelbar ausführen zu müssen.

5. Literaturangaben

- Antaki, Charles / Kent, Alexandra (2012): Telling people what to do (and, sometimes, why): Contingency, entitlement and explanation in staff requests to adults with intellectual impairments. *Journal of Pragmatics* 44(6-7), 876-889.
- Appel, Joachim (2009): Erklären im Fremdsprachenunterricht. In: Spreckels, Janet (Hg.), *Erklären im Kontext: Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 33-48.
- Arnold, Lynnette (2012). Dialogic embodied action: Using gesture to organize sequence and participation in instructional interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 45(3), 269-296.
- Austin, John Langshaw (1962): *How to Do Things With Words*, Cambridge: Harvard University Press.
- Austin, John Langshaw (1972): *Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with Words)*, Stuttgart: Reclam.
- Betz, Emma / Taleghani-Nikazm, Carmen / Golato, Peter (2020): Chapter 1. Mobilizing others: An introduction. In: Taleghani-Nikazm, Carmen / Betz, Emma / Golato, Peter (eds.), *Studies in Language and Social Interaction*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1-18.

- Björklund, Daniel (2018): Drilling the mirror routine: From non-situated looking to mobile practice in driver training. In: *International Journal of Applied Linguistics* 28(2), 226-247.
- Bochenski, J. M. (1974): An analysis of authority. In: Adelman, F. J. (Hg.): *Authority*, The Hague: Martinus Nijhoff, 56-85.
- Bolden, Galina (2017): Requests for here-and-now actions in Russian conversation. In: Sorjonen, Marja-Leena / Raevaara, Liisa / Couper-Kuhlen, Elizabeth (Hgg.): *Imperative turns at talk. The design of directives in action*, Amsterdam: John Benjamins, 175-211.
- Broth, Mathias / Cromdal, Jakob / Levin, Lena (2017): Starting out as a driver: Progression in instructed pedal work. In: Mäkitalo, Åsa / Linell, Per / Säljö, Roger (eds.), *Memory practices and learning: Interactional, institutional, and sociocultural perspectives*. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc., 113-143.
- Cekaite, Asta (2010): Shepherding the child: embodied directive sequences in parent-child interactions. *Text & Talk - An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies* 30(1), 1-25.
- Cekaite, Asta / Keisanen, Tiina / Rauniomaa, Mirka / Siitonen, Pauliina (2021): Human-assisted mobility as an interactional accomplishment. *Gesprächsforschung* 22, 469-475.
- Costa, Marcella / Müller-Jacquier, Bernd (2009): Erklären und Fremdverstehen am Beispiel des internationalen Städtetourismus. In: Spreckels, Janet (Hg.), *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 177-192.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth (2014): What does grammar tell us about action? *Pragmatics* 24(3), 623-647.
- Craven, Alexandra / Potter, Jonathan (2010): Directives: Entitlement and contingency in action. *Discourse Studies* 12(4), 419-442.
- Curl, Traci S. / Drew, Paul (2008): Contingency and action: A comparison of two forms of requesting. *Research on language and social interaction* 41(2), 129-153.
- De Stefani, Elwys (2018): Formulating direction: Navigational instructions in driving lessons. In: *International Journal of Applied Linguistics* 28(2), 283-303.
- De Stefani, Elwys / Gazin, Anne-Danièle (2014): Instructional sequences in driving lessons: Mobile participants and the temporal and sequential organization of actions. *Journal of Pragmatics* 65, 63-79.
- De Stefani, Elwys / Mondada, Lorenza (2014): Reorganizing mobile formations: When 'guided' participants initiate reorientations in guided tours. *Space and Culture* 17(2), 157-175.
- Deppermann, Arnulf (2007a): *Grammatik und Semantik aus gesprächsanalytischer Sicht*. Berlin: de Gruyter.
- Deppermann, Arnulf (2015): When recipient design fails: Egocentric turn-design of instructions in driving school lessons leading to breakdowns of intersubjectivity. In: *Gesprächsforschung - Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion* (16), 63-101.
- Deppermann, Arnulf (2016): La définition comme action multimodale pour des enjeux pratiques : définir pour instruire à l'auto-école. In: *Langage* 204 (4), 83-101.
- Deppermann, Arnulf (2018a): Changes in turn-design over interactional histories – the case of instructions in driving school lessons. In: Deppermann, Arnulf /

- Streeck, Jürgen (Hgg.): *Time in Embodied Interaction. Synchronicity and sequentiality of multimodal resources*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 293-324.
- Deppermann, Arnulf (2018b): *Instruction practices in German driving lessons: Differential uses of declaratives and imperatives*. *International Journal of Applied Linguistics* 28(2), 265-282.
- Deppermann, Arnulf (2021): *Imperative im Deutschen: Konstruktionen, Praktiken oder social action formats?* In: Weidner, Beate / König, Katharina / Imo, Wolfgang / Wegner, Lars (Hgg.), *Verfestigungen in der Interaktion*: De Gruyter, 195-230.
- Deppermann, Arnulf / Laurier, Eric / Mondada, Lorenza et al. (2018): *Overtaking as an interactional achievement: video analyses of participants' practices in traffic*. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 19, 1-131.
- Drew, Paul / Couper-Kuhlen, Elizabeth (2014): *Requesting – from speech act to recruitment*. In: Drew, Paul / Couper-Kuhlen, Elizabeth (Hgg.): *Requesting in Social Interaction*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1-34.
- Drew, Paul / Kendrick, Robin H. (2018): *Dearching for trouble: Recruiting assistance through embodied action*. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality* 1(1).
- Ehmer, Oliver (2021): *Synchronization in Demonstrations. Multimodal practices for instructing body knowledge*. In: Ehmer, Oliver / Brône, Geert: *Instructing embodied knowledge. Multimodal approaches to interactive practices for knowledge constitution*. Special Issue in *Linguistics Vanguard*, S. 1-18.
- Ervin-Tripp, Susan (1976): *Is Sybil there? the structure of some American English directives*. *Language in Society* 5(1), 25-66.
- Evans, Bryn / Reynolds, Edwar (2016): *The organization of corrective demonstrations using embodied action in sports coaching feedback*. *Symbolic Interaction* 39(4), 525-556.
- Filliettaz, Laurent (2007): *'On peut toucher?' L'orchestration de la perception sensorielle dans des interactions en formation professionnelle initiale*. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 85, 11-32.
- Filliettaz, Laurent / de Saint-Georges, Ingrid, et al. (2010): *Skiing, Cheese Fondue and Swiss Watches: Analogical Discourse in Vocational Training Interactions*. *Vocations and Learning* 3 (2), 117-140.
- Floyd, Simeon / Rossi, Giovanni / Enfield, N.J. (2020): *Getting others to do things: A pragmatic typology of recruitments*: Zenodo.
- Fox, Barbara A. (2007): *Principles shaping grammatical practices: an exploration*. *Discourse Studies* 9, 299-318.
- Fox, Barbara / Heinemann, Trine (2016): *Rethinking format: An examination of requests*. *Language in Society* 45(4), 499-531.
- Garfinkel, Harold (2002): *Ethnomethodology's Program. Working Out Durkheim's Aphorism*, Lanham / Boulder / New York / Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Goldberg, Jo Ann (1975): *A System for the transfer of instructions in natural settings*. In: *Semiotica* 14(3), 269-296.
- Goodwin, Marjorie H. (2006): *Participation, affect, and trajectory in family directive/response sequences*. *Text & Talk* 26(4-5), 513-541.

- Goodwin, Marjorie H. / Cekaite, Asta (2014): Orchestrating directive trajectories in communicative projects in family interaction. *Requesting in social interaction*, 185-214.
- Günthner, Susanne (1999): Polyphony and the 'layering of voices' in reported dialogues: An analysis of the use of prosodic devices in everyday reported speech. *Journal of pragmatics* 31(5), 685-708.
- Harren, Inga (2009): Formen von Begriffsarbeit – wie im Unterrichtsgespräch Inhalte und Fachtermini verknüpft werden. In: Vogt, Rüdiger (Ed.), *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 151-168.
- Helmer, Henrike (2021): Humorous or occasioned instructions: Learning the "shoulder check" in theoretical and practical driving lessons. *International Journal of Applied Linguistics* 31(1), 109-131.
- Hindmarsh, John / Hyland, Lewis / Banerjee, Avijit (2014): Work to make simulation work: 'Realism', instructional correction and the body in training, *Discourse Studies* 16(2), 247-269.
- Keevallik, Leelo (2010): Bodily Quoting in Dance Correction. *Research on Language and Social Interaction* 43(4), 401-426.
- Keevallik, Leelo (2013): The interdependence of bodily demonstrations and clausal syntax. In: *Research on Language and Social Interaction* 46(1), 1-21.
- Keevallik, Leelo (2014): Turn organization and bodily-vocal demonstrations. *Journal of Pragmatics* 65, 103–120.
- Keevallik, Leelo (2020a): Grammatical coordination of embodied action: The Estonian *ja* 'and' as a temporal coordinator of Pilates moves. In: Maschler, Yael / Pekarek Doehler, Simona / Lindström, Jan / Keevallik, Leelo (eds.), *Emergent syntax for conversation: Clausal patterns and the organization of action*. Amsterdam: John Benjamins, 221-244.
- Keevallik, Leelo (2020b): Linguistic structures emerging in the synchronization of a Pilates class. In: Betz, Emma / Taleghani-Nikazm, Carmen / Golato, Peter (eds.), *Mobilizing others: Grammar and lexis within larger activities*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 147-173.
- Kendrick, Kobin H. / Drew, Paul (2016): Recruitment: Offers, Requests, and the Organization of Assistance in Interaction. *Research on Language and Social Interaction* 49(1), 1-19.
- Kent, Alexandra (2012): Compliance, resistance and incipient compliance when responding to directives. *Discourse Studies* 14(6), 711-730.
- Kotthoff, Helga (2009): Erklärende Aktivitätstypen in Alltags- und Unterrichtskontexten. In: Spreckels, Janet (Hg.), *Erklären im Kontext: Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 120-146.
- Lenhard, Stefan (2016): *Fehlerkorrekturen und Rückmeldungen im Englischunterricht*. Münster/New York: Waxmann.
- Levin, Lena / Cromdal, Jakob / Broth, Mathias / Gazin, Anne-Danièle / Haddington, Pentti / McIlvenny, Paul / Melander, Helen / Rauniomaa, Mirka (2017): Unpacking corrections in mobile instruction: Error-occasioned learning opportunities in driving, cycling and aviation training. In: *Linguistics and Education* 38, 11-23.

- Lindström, Anna (2005): Language as social action: A study of how senior citizens request assistance with practical tasks in the Swedish home help service. In: Hakulinen, Auli / Selting, Margret (Hgg.): *Syntax and Lexis in Conversation. Studies on the use of linguistic resources in talk-in-interaction*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 209-230.
- Lindwall, Oskar / Lymer, Gustav / Greiffenhagen, Christian (2015): The sequential analysis of instruction. In: Markee, Numa (ed.), *The Handbook of Classroom Interaction*. Chichester, UK: Wiley Blackwell, 142-157.
- Lindwall, Oskar / Ekström, Anna (2012): Instruction-in-Interaction: The Teaching and Learning of a Manual Skill. *Human Studies* 35 (1), 27-49.
- Mazeland, Harrie (2019): Activities as Discrete Organizational Domains. In: Reber, Elisabeth / Gerhardt, Cornelia (Hgg.): *Embodied Activities in Face-to-face and Mediated Settings*, Cham: Springer International Publishing, 29-61.
- McIlvenny, Paul (2020): "It's going to be very slippery": Snow, space and mobility while learning cross-country skiing. In: Jensen, Ole B. / Lassen, Claus / Lange, Ida Sofie Gøtzsche (eds.), *Changing mobilities. Material mobilities*. London: Routledge, 77-100.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning lessons: Social organization in classroom*. Harvard University Press: Cambridge, Mass.
- Melander, Helen / Sahlström, Fritjof (2009): Learning to Fly – The Progressive Development of Situation Awareness. In: *Scandinavian Journal of Educational Research* 53(2), 151-166.
- Mondada, Lorenza (2011): The situated organization of directives in French: imperatives and action coordination in video games. *Nottingham French Studies* 50(2), 19-50.
- Mondada, Lorenza (2012): Garden lessons: embodied action and joint attention in extended sequences. In: Nasu, Hisashi / Chaput Waksler, Frances (Hg.), *Interaction and Everyday Life: Phenomenological and Ethnomethodological Essays in Honor of George Psathas*. Plymouth, Lexington Books, 279–296
- Mondada, Lorenza (2014a): Requesting immediate action in the surgical operating room. Time, embodied resources and praxeological embeddedness. In: Drew, Paul / Couper-Kuhlen, Elizabeth (Hgg.): *Requesting in Social Interaction*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 269-302.
- Mondada, Lorenza (2014b): Instructions in the operating room: How the surgeon directs their assistant's hands. *Discourse Studies* 16(2), 131-161.
- Mondada, Lorenza (2018): Driving instruction at high speed on a race circuit: Issues in action formation and sequence organization. In: *International Journal of Applied Linguistics* 28(2), 304-325.
- Pino, Marco (2016): When assistance is not given: Disaffiliative responses to therapeutic community clients' implicit requests. In: *The Palgrave Handbook of Adult Mental Health*: Springer, 671-690.
- Putzier, Eva-Maria (2011): Das Chemieexperiment: Inszenierung im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Schmitt, Reinhold (Hg.): *Unterricht ist Interaktion. Analysen zur De-facto-Didaktik*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache (amades), 69-107.
- Putzier, Eva-Maria (2016): *Wissen – Sprache – Raum. Zur Multimodalität der Interaktion im Chemieunterricht*. Tübingen: Narr, 2016.

- Rauniomaa, Mirka / Haddington, Pentti / Melander, Helen / Gazin, Anne-Danièle / Broth, Mathias / Cromdal, Jakob / Levin, Lena / McIlvenny, Paul (2018): Parsing tasks for the mobile novice in real time: Orientation to the learner's actions and to spatial and temporal constraints in instructing-on-the-move. In: *Journal of Pragmatics* 128, 30-52.
- Reed, Darren / Szczepek Reed, Beatrice (2013): Building an instructional project: Actions as components of music masterclasses. In Szczepek Reed, Beatrice / Raymond, Geoffrey (eds.), *Units of Talk – Units of Action*. Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins: 313-342.
- Rossi, Giovanni (2012): Bilateral and unilateral requests: The use of imperatives and *mi X?* interrogatives in Italian. *Discourse Processes* 49(5), 426-458.
- Rossi, Giovanni (2014): When do people not use language to make requests? In: Drew, Paul / Couper-Kuhlen, Elizabeth (Hgg.): *Requesting in Social Interaction*, Amsterdam: John Benjamins, 303-334.
- Ruppenhofer, Josef / Michaelis, Laura A. (2010): A constructional account of genre-based argument omissions. *Constructions and Frames* 2, 158-184.
- Rysted, Hans / Reit, Claes et al. (2013): Seeing through the dentist's eyes: Video-based clinical demonstrations in preclinical dental training. *Journal of Dental Education* 77, 1629-1638.
- Schegloff, Emanuel A. / Sacks, Harvey (1973): Opening up closings. *Semiotica* 8, 289-327.
- Searle, John R. (1975): A taxonomy of illocutionary acts. *Language, Mind and Knowledge, Minnesota Studies in the Philosophy of Science* 7, 344-369.
- Searle, John R. (1976): A classification of illocutionary acts. *Language in Society* 5, 1-23.
- Seedhouse, Paul / Almutairi, Saad (2009): A holistic approach to task-based interaction. *International Journal of Applied Linguistics* 19(3), 311-338.
- Sidnell, Jack (2006): Coordinating Gesture, Talk, and Gaze in Reenactments. *Research on Language and Social Interaction* 39(4), 377-409.
- Simone, Monica (2018): A situated analysis of instructions in paraclimbing training with visually impaired athletes. In: *SHS Web of Conferences* 52, 1-10.
- Singh, Ajit (2019): *Wissenskommunikation im Sport: Zur kommunikativen Konstruktion von Körperwissen im Nachwuchstraining*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sorjonen, Marja-Leena / Raevaara, Liisa / Couper-Kuhlen, Elizabeth (2017): Chapter 1. Imperative turns at talk: An introduction. In: Sorjonen, Marja-Leena / Raevaara, Liisa / Couper-Kuhlen, Elizabeth (Hgg.): *Studies in Language and Social Interaction*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1-24.
- Spiegel, Carmen (2006): *Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution*. Verlag für Gesprächsforschung: Radolfzell.
- Spreckels, Janet (2009): Erklären im Kontext: neue Perspektiven. In: Spreckels, Janet (Hg.): *Erklären im Kontext – Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1-11.
- Stevanovic, Melisa (2017): Managing compliance in violin instruction. In: Raevaara, Liisa / Sorjonen, Marja-Leena / Couper-Kuhlen, Elizabeth (Hgg.), *Imperative Turns at Talk: The Design of Directives in Action*. Amsterdam: Benjamins, 357-380.

- Stevanovic, Melisa (2020): Mobilizing student compliance On the directive use of Finnish second-person declaratives and interrogatives during violin instruction. In: Taleghani-Nikazm, Carmen / Betz, Emma / Golato, Peter (Hg.), *Mobilizing Others: Grammar and lexis within larger activities*. Amsterdam: Benjamins, 115-145.
- Stevanovic, Melisa / Peräkylä, Anssi (2012): Deontic Authority in Interaction: The Right to Announce, Propose, and Decide. *Research on Language & Social Interaction* 45(3), 297-321.
- Stevanovic, Melisa / Svennevig, Jan (2015): Introduction: Epistemics and deontics in conversational directives. *Journal of Pragmatics* 78, 1-6.
- Svennevig, Jan (2018): Decomposing Turns to Enhance Understanding by L2 Speakers. In: *Research on Language and Social Interaction* 51(4), 398-416.
- Vogt, Rüdiger (2009): Vorwort. In: Vogt, Rüdiger (Hg.), *Erklären: Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. Tübingen: Stauffenberg, 7-10.
- Wootton, A. J. (1997): *Interaction and the Development of Mind*: Cambridge University Press.
- Xavier, Carla C.M. / Walker, Traci (2018): Lexical repetitions and repair initiation in mother-child talk. *Research on Children and Social Interaction* 2(1), 49-73.
- Zemel, Alan / Koschmann, Timothy (2014): "Put your fingers right in here": Learnability and instructed experience. *Discourse Studies* 16(2), 163-183.
- Zinken, Jörg (2015): Contingent control over shared goods. 'Can I have x' requests in British English informal interaction. *Journal of Pragmatics* 82, 23-38.
- Zinken, Jörg (2016): *Requesting responsibility: the morality of grammar in Polish and English family interaction*, Oxford; New York: Oxford University Press.
- Zinken, Jörg / Deppermann, Arnulf (2017): A cline of visible commitment in the situated design of imperative turns: Evidence from German and Polish. In: Sorjonen, Marja-Leena / Raevaara, Liisa / Couper-Kuhlen, Elizabeth (Hgg.): *Studies in Language and Social Interaction*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 27-63.
- Zinken, Jörg / Ogiermann, E. (2011): How to propose an action as objectively necessary: the case of polish *trzeba x* ("one needs to x"). *Research on Language & Social Interaction* 44(3), 263-287.
- Zinken, Jörg / Ogiermann, Eva (2013): Responsibility and Action: Invariants and Diversity in Requests for Objects in British English and Polish Interaction. *Research on Language and Social Interaction* 46(3), 256-276.
- Zinken, Jörg / Rossi, Giovanni (2016): Assistance and Other Forms of Cooperative Engagement. *Research on Language and Social Interaction* 49(1), 20-26.

Prof. Dr. Oliver Ehmer
Universität Osnabrück
Institut für Romanistik und Latinistik
Neuer Graben 40
49074 Osnabrück

oliver.ehmer@uos.de

Prof. Dr. Florence Oloff
Dr. Henrike Helmer
Dr. Silke Reineke
Leibniz-Institut für Deutsche Sprache
Postfach 10 16 21
68016 Mannheim

oloff@ids-mannheim.de

helmer@ids-mannheim.de

reineke@ids-mannheim.de

Veröffentlicht am 9.6.2022

© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.