

## **Instruktionen und Aufforderungen in Theorie und Praxis – Einparken im Fahrunterricht<sup>1</sup>**

**Henrike Helmer / Silke Reineke**

### *Abstract*

Der Beitrag widmet sich der Ausgestaltung von Instruktionen und Aufforderungen zum rückwärts Einparken im theoretischen und praktischen Fahrschulunterricht in Abhängigkeit von den Eigenschaften der jeweiligen Unterrichtssituation. Verglichen werden dazu Instruktionssequenzen aus drei Vermittlungstypen: 1. die Instruktion anhand einer software-gestützten Einparksimulation im Theorie-Unterricht, 2. die Instruktion anhand einer Modellautodemonstration im Fahrschulauto, und 3. der direkt angeschlossene erste praktische Übungsvorgang. Eine Untersuchung der grammatischen Ausgestaltung der Instruktionen und der verkörperten Handlungen zeigt eine besondere Funktion der Modellautodemonstration: Dieser Vermittlungstyp vereint Aspekte sowohl der Unterrichtssituation im Fahrschulraum als auch im fahrenden Auto. Die Orientierungspunkte am Modell werden mit denen des 'realen' Autos und seiner Umgebung verbunden. Dabei offenbart sich in den Instruktionen und Aufforderungen ein Kontinuum von Theorie und Praxis, dessen Ausprägungen maßgeblich von der (Ent-)Kopplung bezüglich der Anwendungssituation und der (Nicht-)Mobilität des Autos abhängen. Die Untersuchung zeigt, wie grammatische und multimodale Formen an ihren lokalen und situativen Kontext angepasst und interpretiert werden.

*Keywords:* Instruktionen – Aufforderungen – Fahrschule – Grammatik – Zeigegesten – ikonische Gesten – Theorie – Praxis.

### *English Abstract*

The article deals with instructions and requests within larger instruction sequences to learn parallel parking and the dependence of their design on the characteristics of the teaching situation. We compare three sequences of instructions: 1. during theory lessons with a software-based simulation, 2. in the car which is supported by the use of a toy car, and 3. during the student's first trial of reverse parking. An analysis of the grammatical and bodily design of these instructions reveals a special function of the instruction sequence supported by the toy car. This type of instruction sequence combines aspects both of the teaching situation in the classroom and in the moving car: Here, the most relevant landmarks of the parking process are established from a bird's eye view and they are set in relation to the corresponding landmarks of the 'real' car and its environment. This shows that instructions and requests range on a continuum from theory to practice: Their grammatical and bodily design is tied to the local and situational context. The differences of these contexts are better described in terms of whether the instruction is taking place decoupled from the learned practice itself or whether it is part of the practical trial.

*Keywords:* Instructions – requests – driving lessons – grammar – pointing gestures – iconic gestures – theory – practice.

---

<sup>1</sup> Wir bedanken uns bei zwei HerausgeberInnen des Themenheftes sowie einer dritten Person für die hilfreichen Kommentare zu einer ersten Version dieses Artikels.

1. Einleitung
2. Forschungsstand: Instruktionen in mobilen Settings
3. Daten: Fahrschule in Theorie und Praxis
  - 3.1 Datengrundlage
  - 3.2 Konstitutive Eigenschaften der Unterrichtssituationen
4. Instruktionen zum rückwärts Einparken im Vergleich
  - 4.1 Aufgabe: rückwärts seitlich Einparken
  - 4.2 Grammatische Ausgestaltung der Instruktionen
  - 4.3 Verkörperte Handlungen in den Instruktionen
5. Fazit
6. Literatur

## 1. Einleitung

Die Fahrschul-Ausbildung ist in Deutschland institutionell dichotomisch aufgeteilt in einen theoretischen und einen praktischen Teil. Diese werden in einer je eigenen Unterrichtssituation vermittelt – in den Räumlichkeiten der Fahrschule vs. im Fahrschulauto – und in einer je eigenen Prüfung getestet, sollen aber aufeinander bezogen sein (vgl. §2 Abs. 1 der Fahrerschüler-Ausbildungsordnung, Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz). In der vorliegenden Untersuchung orientieren wir uns an dieser institutionellen Aufteilung und gehen der Frage nach, ob es erkennbare, systematische Unterschiede in der sprachlichen und multimodalen Ausgestaltung von Instruktionen im Theorie- gegenüber dem Praxis-Unterricht gibt und inwiefern diese Unterschiede mit den Eigenschaften der jeweiligen Unterrichtssituation zusammenhängen. Instruktionen können in diesem Setting verstanden werden als Überbegriff für Aktivitäten, die der Vermittlung von Wissen über die Ausführung einer oder mehrerer Handlungen mit einem spezifizierten Ziel bzw. Ergebnis (vgl. u.a. Amerine/Bilmes 1988) dienen, um die selbstständige Durchführbarkeit dieser Handlung herzustellen (vgl. Ehmer/Oloff/Helmer/Reineke in diesem Themenheft; Lindwall/Lymer/Greiffenhagen 2015; Mondada 2014). Eine Form von Instruktionen sind Aufforderungen (i.S.v. Direktiven oder *requests*), die als lokale Handlungen verstanden werden können, die Teil von Instruktionen sind (vgl. zur Einteilung von Instruktionen Lindwall/Lymer/Greiffenhagen 2015; Mondada 2014; Deppermann 2018c). Um die Vergleichbarkeit der Analysen zu gewährleisten, vergleichen wir Sequenzen von Instruktionen derselben Aufgabe (rückwärts Einparken) in beiden Unterrichtssituationen. Durch den direkten Vergleich werden formale und funktionale Unterschiede bezüglich derselben Lernschritte in unterschiedlichen Situationen besonders augenfällig. Exemplarisch zeigt dies die Vermittlung des Einlenkens während des Zurückfahrens im theoretischen Unterricht in den Räumlichkeiten der Fahrschule anhand einer komplexeren Struktur (Beispiel 1, deskriptiver Deklarativ mit adverbialer Nebensatz und folgender Spezifizierung) gegenüber der entsprechenden Aufforderung im praktischen Unterricht im fahrenden Auto (Beispiel 2, Aufforderungen mittels Deklarativ und folgendem elliptisch gebrauchten Adverb):

### **(1) FOLK\_E\_00350\_T01\_c898 Einparksimulation**

01 LH dann (.) drehen wir mal nach RECHTS,  
02 bis die REIFen guck ma ganz EINgeschlagen sind,  
03 also immer bis ENde?

### **(2) FAHR02\_A03\_111-113\_erster praktischer Übungsvorgang**

01 LH lenkste\_EIN?  
02 (1.68)  
03 ganz,

Wir diskutieren zunächst kurz einige Ergebnisse interaktionsanalytischer Arbeiten zu Instruktionen, insbesondere in primär körperlich konstituierten und mobilen Settings (Abschnitt 2), beschreiben dann die Datengrundlage (3.1) und arbeiten die konstitutiven Eigenschaften und die damit zusammenhängenden Interaktionsmerkmale und Handlungsmöglichkeiten in den beiden Unterrichtssituationen (im Fahr-schulraum und im Fahrschulauto) heraus (3.2). Daran schließt sich die Darstellung der empirischen Vergleichsuntersuchung an (4), in der wir nach der Beschreibung der zu erlernenden Aufgabe (rückwärts seitlich Einparken) (4.1) die Ausgestaltung der Instruktionen darlegen, mit einem besonderen Fokus auf die grammatische (4.2) sowie die gestische Ausgestaltung (4.3). Schließlich werden wir die Ergebnisse zusammenfassend mit Blick auf die Kontextabhängigkeit der Verwendung grammatischer und multimodaler Formate diskutieren (5.).

## **2. Forschungsstand: Instruktionen von und in Mobilität**

Instruktionen und ihre Befolgung sind schon relativ früh Gegenstand konversationsanalytischer bzw. ethnomethodologischer Arbeiten gewesen (vgl. z.B. Garfinkel 1967; Amerine/Bilmes 1988). Diese Arbeiten zeigen die naturgemäße Unvollständigkeit (Garfinkel 1967) von Instruktionen und die Probleme, die dadurch in der praktischen Ausführung, z.B. bei der Identifizierung lokaler Relevanzen, entstehen können (Amerine/Bilmes 1988). Seitdem sind zahlreiche interaktionsanalytische Arbeiten zu Instruktionen entstanden (siehe für einen Überblick Ehmer/Oloff/Helmer/Reineke in diesem Themeneff), wobei zuletzt verstärkt auch solche Settings untersucht wurden, in denen es vor allem um die Instruktion leiblicher Aktivitäten bzw. Instruktionen von und in Mobilität geht. Viele dieser Untersuchungen legen einen Fokus auf die multimodale Ausgestaltung der Instruktionen-Interaktionen oder beziehen zumindest auch multimodale Aspekte in die Analyse ein. Da die von uns untersuchten Interaktionen ebenfalls ein leiblich-mobiles Setting betreffen und multimodal betrachtet werden sollen, richtet sich der Fokus der folgenden Darstellung auf die Analysen und Ergebnisse von Studien zu ähnlichen Settings.

Zu diesen Settings gehören Untersuchungen von primär leiblichen Aktivitäten, bei denen die Körperbewegungen der Instruierten zugleich Mittel und Ziel des instruierten Handelns sind, so z.B. Tanzen (Keevallik 2013; Ehmer i.V.), Pilates (Keevallik 2020a und 2020b), Trampolinturnen (Singh 2019), Klettern (Simone 2018), Ski-Fahren (McIlvenny 2020). Auch gibt es solche Aktivitäten, in denen ebenso leibliches Handeln instruiert wird, bei denen jedoch die Mobilität nicht

(allein) durch die Körper, sondern durch ein Fahrzeug o.ä. hergestellt wird, das manipuliert wird und dann auch alle Beteiligten potenziell mitbewegt (vgl. zum Beispiel Fahrschulunterricht: Deppermann 2015, 2018a, 2018b; Broth/Cromdal/Levin 2017; Mondada 2018; De Stefani/Gazin 2014; Levin et al. 2017; Björklund 2018; oder Flugunterricht: Melander/Sahlström 2009). Die Körperlichkeit der instruierten Handlung hat Einfluss auf die Ausgestaltung von Turns und auf die sequenzielle Organisation: Einerseits können die Instruktionen selbst um körperliche Aspekte erweitert werden und andererseits können die Reaktionen auf verbale Instruktionen primär leiblich gestaltet sein (vgl. u.a. Keevallik 2013; De Stefani/Gazin 2014; Stukenbrock 2014a).

Ein besonderes Merkmal von Instruieren bzw. Instruktionen in Bewegung ("instructing-on-the-move", Rauniomaa et al. 2018) ist deren zeitliche und sequenzielle Organisation, die mit den durch das mobile Setting immer wieder veränderten Situationen zusammenhängen (vgl. grundlegend zu mobiler Interaktion Haddington/Mondada/Nevile 2013). Die Instruierenden und Instruierten stehen hier laufend vor der Herausforderung, dass in Bewegung und auf die damit immer neu entstehenden Situationen hin instruiert und gehandelt werden muss. Arbeiten zu verschiedenen Settings haben gezeigt, dass die genaue sprachliche und multimodale Ausgestaltung von Instruktionen bzw. Aufforderungen auf das jeweilige Setting und dessen (zeitliche) Emergenz ausgerichtet ist (vgl. z.B. Keevallik 2020a; De Stefani/Gazin 2014; Rauniomaa et al. 2018; Mondada 2018). So zeigt Keevallik (2020a) beispielweise, wie das estonische "ja" (dt. *und*) als "temporal coordinator" von Bewegungen im Pilates zur Abstimmung von Aufforderung und den ablaufenden Bewegungen der SchülerInnen verwendet wird und zum Beispiel je nachdem, ob schon alle SchülerInnen einer Gruppe eine bestimmte Bewegung vollständig ausgeführt haben oder nicht, gedehnt produziert werden kann (vgl. Keevallik 2020a).

Die oben angesprochene Übersetzungsleistung von einer Instruktion in die performative Umsetzung der geforderten Handlung betrifft auch Fragen des zeitlichen Verhältnisses zwischen Instruktion bzw. Aufforderung und Handlung, etwa ob eine Handlung unmittelbar oder zu einem späteren Zeitpunkt ausgeführt werden soll (vgl. auch Szczepek Reed/Reed/Haddon 2013). Dies stellt die Instruierenden und die Instruierten also vor die Aufgabe, zwischen sofortiger Ausführung/Befolgung (*compliance*) und späterer Ausführung/Befolgung zu unterscheiden. Zur Desambiguierung können hier auch das jeweilige Setting und die damit verbundenen Handlungsmöglichkeiten für die Beteiligten beitragen. So ist es z.B. während der Wissensvermittlung im Frontalunterricht für die SchülerInnen selbstverständlich nicht möglich 'zu lenken' und damit klar, dass es sich bei entsprechenden Instruktionen nicht um Aufforderungen, sondern um wissensvermittelnde Erklärungen und allgemeingültige Inhalte handelt. Es scheinen sich jedoch auch bestimmte grammatische Formate herausgebildet zu haben, die systematisch darauf abgestimmt sind, zum einen anzuzeigen, ob die jeweilige Handlung hier-und-jetzt ausgeführt werden soll oder ob es sich nur um die allgemeine Darstellung der übergeordneten Aufgabe ("task-setting", Deppermann 2018a) handelt: So werden im Deutschen im Fahrschulunterricht deklarative Formate häufiger für Erstinstruktionen verwendet sowie für das Definieren einer übergeordneten Aufgabe (*task setting*) sowie rückblickende Besprechungen von praktischen Übungen ("post-trial discussion", Deppermann 2018a). Demgegenüber werden alleinstehende oder knappe Imperative insbeson-

dere für direkt auszuführende Aufforderungen mit erinnerndem Charakter eingesetzt (Deppermann 2018a; vgl. zu Imperativen allgemein: Zinken/Deppermann 2017). Auch De Stefani/Gazin (2014) und Mondada (2018) konnten zeigen, dass das Design und das Timing (d.h. früh oder spät) von Instruktionen im Fahrunterricht darauf zugeschnitten sind, ob sie direkt oder zu einem späteren Zeitpunkt ausgeführt werden sollen und wie dringlich ihre Ausführung ist: So sind beispielsweise knappe, verblose Konstruktionen oder alleinstehende Imperative besonders gut geeignet, um hier-und-jetzt-Aufforderungen in schnell veränderlichen mobilen Situationen zu gestalten (vgl. De Stefani/Gazin 2014; Mondada 2018; Deppermann 2018a).

Es zeigt sich in den Arbeiten zu Instruktionen in mobilen Settings auch ein interessantes reflexives Verhältnis zwischen auf die Instruktionsart angepassten Formaten, mobilen Settings und 'pädagogischer' Äußerungsgestaltung ganz allgemein. Das Aufteilen von Informationen in einzelne "bit-sized chunks, or installments" (Clark/Brennan 1991:139 in Bezug auf die Übermittlung von wörtlich zu übernehmenden Angaben am Telefon) scheint ein von SprecherInnen für viele Arten von Informationen anwendbares Vorgehen zu sein. Mit Clark und Brennan (1991) lässt sich durch eine – nicht zwingend bewusst reflektierte – Orientierung daran erkennen, dass das menschliche Arbeitsgedächtnis eine begrenzte Aufnahmekapazität hat (vgl. Baddeley/Hitch 1974). Ähnliches hat schon Goldberg früh (1975) u.a. für die Übermittlung von Rezepten über das Telefon beschrieben, Svennevig (2018) stellt ein Aufteilen von Multi-Unit-Turns in *installments* zur Verstehenssicherung im Sprachunterricht fest. Für das Aufteilen unterschiedlicher Instruktionen mobiler Aktivitäten (z.B. Ski-Fahren, Autofahren) beobachten Broth/Cromdal/Levin (2017) und Rauniomaa et al. (2018), dass Instruierende zunächst die Einzelschritte einer – später fließend auszuübenden – Handlungsabfolge hervorheben (bei Rauniomaa et al. 2018 bezeichnet als "Parsing").

Das (verbale) Einteilen der Instruktion in einzelne Schritte ergibt sich aus der prinzipiellen Aufteilbarkeit sowie aus den Möglichkeiten aufgrund der zeitlichen Struktur der Situation: Findet die Einübung zeitlich parallel statt, ist diese Einteilung auch abhängig vom mobilen Geschehen. Wenn in nicht-mobilen Situation instruiert wird, ist die Einteilung demgegenüber 'freier'.

Multimodale Analysen von Gesten in mobilen Settings deuten darauf hin, dass Zeigegesten insbesondere zur Spezifizierung von Richtungen (De Stefani 2018) und relevanten Orientierungspunkten (Deppermann/Reineke i.V.) verwendet werden. Ikonische Gesten sowie Demonstrationen dienen der Veranschaulichung bestimmter (Teil-)Aufgaben, Ausrichtungen und Bewegungen der Fahrzeuge (Melander/ Sahlström 2009; Deppermann 2016; Broth/Cromdal/Levin 2017; Helmer 2021). Entscheidend für die Instruktionen ist zudem die Koordination von verbalen Instruktionen und Gestik (De Stefani 2018) sowie die Verankerung von theoretisch erlernten Referenzpunkten im Interaktionsraum, der für die antizipierte Fahrsituation relevant ist (Björklund 2018). Deppermann (2018b) zeigt zudem, wie sich im mikro-longitudinalen Verlauf des Einparkübens der Einsatz von Gesten verändert: Zu Beginn sind sie mehrfach Teil komplexer Instruktionen bzw. tragen zu dieser Komplexität bei, mit dem weiteren Verlauf werden sie jedoch einerseits seltener und andererseits oft alleinstehend als Instruktion verwendet.

Interaktionsanalytische Arbeiten, die sich spezifisch mit den Verhältnissen zwischen Theorie- und Praxisunterricht beschäftigen, gibt es unserer Kenntnis nach

zwar nicht. Es finden sich jedoch zumindest vereinzelt Belege von Lehr-Lern-Settings, die den hier untersuchten Daten ähnlich sind: Melander/Sahlström (2009) schildern in ihrer Untersuchung zur Entwicklung von "situation awareness" z.B. eine "pre-flight briefing session" (Melander/Sahlström 2009:154), in der geplante praktische Übungen vorbesprochen werden, zuweilen unter Zuhilfenahme eines Modellflugzeuges. In Björklunds (2018) mikro-longitudinaler Analyse des Erlernens der 'mirror routine' (der korrekten Abfolge von Blicken in die Spiegel beim Abbiegen), erstreckt sich der Prozess von einer dekontextualisierten, vorgelagerten Instruktion mit Blatt und Papier im stehenden Auto, hin zu mehreren praktischen Übungsdurchläufen.

### 3. Daten: Fahrschule in Theorie und Praxis

#### 3.1. Datengrundlage

Die Datenbasis der vorliegenden Untersuchung sind 7 Videoaufnahmen von Theoriestunden in den Räumlichkeiten der Fahrschule mit einem Umfang von insgesamt 14 Stunden, durchgeführt von derselben Fahrlehrerin mit durchschnittlich 6 (zum Teil wechselnden) SchülerInnen sowie 45 Stunden Videoaufnahmen von praktischen Fahrstunden im Auto derselben Fahrlehrerin mit 4 FahrschülerInnen.

Für die hier dargestellte Untersuchung vergleichen wir die Vermittlung der Aufgabe bzw. Fertigkeit "rückwärts seitlich Einparken". Dazu haben wir den entsprechenden Abschnitt in einer der Theoriestunden im Fahrschulraum ausgewählt – der Einparkprozess wird dort anhand einer software-gestützten Einparksimulation an einem Screen erklärt und vorgeführt. Dies vergleichen wir mit Aufnahmen von 2 SchülerInnen im praktischen Fahrunterricht (insgesamt rund 3 Stunden), einem erfahrenen Schüler und einer weniger erfahrenen Schülerin, die das rückwärts Einparken zum ersten Mal im Auto einüben. Insgesamt liegen im Korpus der praktischen Fahrschulstunden Aufnahmen von vier SchülerInnen vor, die das seitliche rückwärts Einparken zum ersten Mal üben. Für unsere Untersuchung haben wir Aufnahmen von den zwei o.g. SchülerInnen verwendet (FOLK\_E\_00350 und FAHR02\_A15), da sich deren Übungsvorgänge besser als andere für einen Vergleich eignen.<sup>2</sup>

Untersuchungsgegenstand sind damit Instruktionen, die zu einem angestrebten Ergebnis führen ("projected outcome", Amerine/Bilmes 1988:329) und die aus einer vordefinierten Abfolge von aufeinander aufbauenden Schritten bestehen, die

---

<sup>2</sup> Obwohl bei allen SchülerInnen im Verlauf der ersten praktischen Versuche des rückwärts seitlich Einparkens das Einparken selbst oder Aspekte des Einparkens mit Hilfe eines Modellautos demonstriert werden, sind diese Demonstrationen für unsere Zwecke nicht immer vergleichbar: So wird bei zwei der Schüler die Modellauto-Demonstration erst nach einem ersten praktischen Versuch von der Fahrlehrerin verwendet und ist bei einem Fall erkennbar am vorangegangenen Fahrverhalten des Schülers orientiert. Beim zweiten Fall ist die Demonstration eher als eine Vertiefung der Inhalte zu sehen, da der Schüler bereits drei relativ erfolgreiche Einparkversuche durchgeführt hat und die Lehrerin mithilfe des Modellautos lediglich einen Einzelaspekt (die Folgen von größerem Abstand als 1 Meter zum vorne parkenden Auto) erläutert.

zum Erreichen dieses Ergebnisses erfolgen sollen. In diesem Fall sind die Ergebnisse (Position des Autos im Verhältnis zu anderen parkenden Autos, zum Bürgersteig) sowohl institutionell vorgegeben als auch objektiv mess- und überprüfbar.<sup>3</sup>

### 3.2. Konstitutive Eigenschaften der Unterrichtssituationen

Im Folgenden sollen die konstitutiven Eigenschaften der jeweiligen Unterrichtssituationen dargestellt werden. Darunter verstehen wir die interaktiven Merkmale bzw. Grenzen und Möglichkeiten der jeweiligen Situation, insbesondere die raumzeitlichen Bedingungen, die Beteiligungsstruktur sowie die praktischen Handlungsmöglichkeiten der Interagierenden.

Die von uns betrachteten Daten lassen sich in die drei folgenden Vermittlungsformen einteilen, gesehen auf einem Kontinuum zwischen den beiden Unterrichtssituationen im Fahrschulraum und im Auto (s. Abb. 1). Im Unterricht im Fahrschulraum gibt es Wissensvermittlungen, die theoretische Inhalte vermitteln ("Theorie Verkehrsregeln", etwa zum Unterschied zwischen Halten und Parken) sowie Wissensvermittlungen, die theoretische Hintergrundinformationen zum Verhalten und zur Handhabung des Autos vermitteln ("Theorie Auto", etwa zum Wendekreis beim Lenken). Zudem gibt es Wissensvermittlungen von Inhalten praktischer Natur, in welchen vor allem prozedurale Lerninhalte medial durch Filme und/oder Simulationen oder aber verkörpert durch Demonstrationen und Inszenierungen vorgeführt werden (in unserem Fall die "software-gestützte Einparksimulation"). Im Fahrschulunterricht im Auto wiederum gibt es im Stillstand "theoretische" Instruktionen (in unserem Fall mittels einer "Modellautodemonstration") sowie Instruktionen in Bewegung, wenn FahrschülerInnen Aufgaben während des Fahrens bearbeiten (in unserem Fall "Erstes praktisches Einparken").

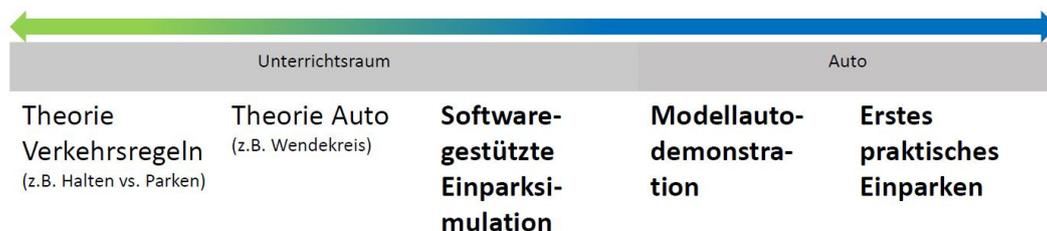


Abb. 1: Unterrichtssituationen und Wissensvermittlung im theoretischen und praktischen Fahrschulunterricht zum Einparken

Für den hier vorliegenden Vergleich haben wir einen Abschnitt aus dem Unterricht im Fahrschulraum – nämlich die Demonstration des Parkvorganges mittels einer software-gestützten Einparksimulation (s. Abb. 2) – in den Blick genommen sowie zwei aufeinanderfolgende Abschnitte aus dem Unterricht im Auto – eine dem praktischen Einparken vorgelagerte Instruktion im Auto mit Hilfe eines Modellautos und den direkt angeschlossenen ersten praktischen Übungsvorgang. Sowohl die

<sup>3</sup> Diese Vordefiniertheit trifft auf die meisten Instruktionen zu, Ausnahmen bilden aber z.B. "responsive" Instruktionen (vgl. Deppermann/Schmidt in diesem Themenheft).

software-gestützte Einparksimulation als auch die Modellautodemonstration<sup>4</sup> bieten den Fahr SchülerInnen einen Blick auf den Einparkprozess aus der Vogelperspektive, bevor die Aufgabe des Einparkens im ersten praktischen Übungsvorgang physisch-motorisch erfahrbar wird.

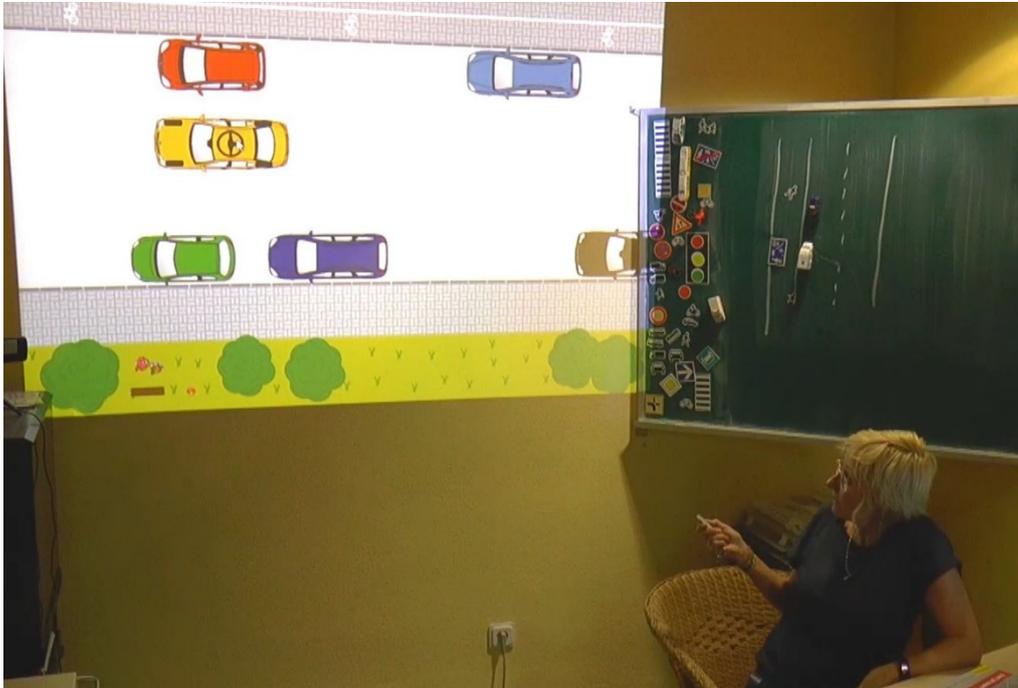


Abb. 2: Software-gestützte Einparksimulation am Screen, Fahrlehrerin mit Laserpointer

Zeitlich sind diese drei Formen der Vermittlung auf einem Kontinuum anzusiedeln, von 'unabhängig von der praktischen Einübung, ggf. vor ihr liegend' (Simulation im Fahrlehrerraum) über 'vor der auszuführenden Aufgabe' (vorgelagerte Instruktion im stehenden Auto, vgl. auch "before the task", Melander/Sahlström 2009) hin zu 'während die Aufgabe ausgeführt wird' (praktische Einparkübung, vgl. auch "as the task unfolds", Melander/Sahlström 2009).

Durch die Auswahl dieser Sequenzen können die Instruktionen als aussagekräftige Daten am Übergang von praktischer und theoretischer Vermittlung in den Blick genommen werden. Hieran zeigt sich schon, dass sich eine scharfe Trennung von Theorie und Praxis in der Form, wie sie in der institutionellen Grundunterscheidung der Unterrichtssituation gesehen werden könnte, nicht belegen lässt, weshalb die drei in den Blick genommenen Abschnitte als Vermittlungsformen betrachtet und im Folgenden als solche bezeichnet werden. Die Ausgestaltung der Unterrichtssituationen soll mit Blick auf ihre einzelnen Interaktionsmerkmale und Handlungsmöglichkeiten im Folgenden kurz dargelegt werden.

<sup>4</sup> Vor dem ersten praktischen Übungsvorgang eine Vor-Instruktion zu geben, scheint im praktischen Fahrunterricht üblich zu sein, wird jedoch unterschiedlich umgesetzt (von der hier untersuchten Fahrlehrerin mittels eines Modellautos, von anderen FahrlehrerInnen etwa mithilfe von Darstellungen aus der Vogelperspektive in einem Buch (vgl. z.B. FOLK\_E\_00168\_SE\_01 ab 00:05:38, nach Anmeldung abrufbar im FOLK-Korpus in der "Datenbank für Gesprochenes Deutsch" (DGD) unter <http://dgd.ids-mannheim.de>).

In der Unterrichtssituation im Fahrschulraum finden wir eine Mehrparteien-Konstellation (eine Lehrerin unterrichtet mehrere SchülerInnen) vor. Durch die Mehrfachadressierung ist die jeweils einzelne Schülerin weniger *accountable* für fehlende Rückmeldung oder fehlendes Wissen, was dazu führt, dass die aktive Teilnahme stark von der Bereitschaft der einzelnen SchülerInnen abhängt. Nicht nur deshalb, sondern auch aufgrund der statischen, frontalen Unterrichtssituation und des Mangels an Anschaulichkeit und situativer Varianz erfordert der theoretische Fahrschulunterricht besondere Strategien der Aufmerksamkeitssteuerung. Hieran orientieren sich wohl etwa Tafelanschriften, ikonische Gesten, körperliche Demonstrationen oder, wie in den vorliegenden Daten, die Verwendung einer Software-Simulation. Andererseits bietet gerade diese statische, frontale Situation die notwendigen Voraussetzungen, um Lerninhalte detailliert und nacheinander zu behandeln: Sie gibt der Fahrlehrerin die Freiheit, ihre Instruktionen – innerhalb der zeitlichen Grenzen der Theoriestunde – flexibel weiter auszubauen oder knapper zu fassen.

In der Unterrichtssituation im Auto wird immer für den einzelnen anwesenden Schüler instruiert, der entsprechend auch *accountable* für mangelnde ausbleibende Antworten, Nicht-Verstehen bzw. falsche Ausführungen ist (vgl. auch Deppermann 2015; De Stefani/Gazin 2014:67; Lindwall/Lymer/Greiffenhagen 2015:151). Der Unterricht im Auto bietet per se durch die Ausführung von Aufforderungen und die naturgemäße Erfahrbarkeit, z.B. der Folgen bestimmter Fahrhandlungen, sowohl Anschaulichkeit als auch situative Varianz. Ein wichtiger Faktor stellt in dieser Unterrichtssituation die Mobilität des Autos dar – steht das Fahrschulauto, verlangt ein Monitoring der Umgebung fast keine Aufmerksamkeit. Abhängig von der Mobilität der Unterrichtssituation, d.h. insbesondere beim fahrenden Auto, erfordern also Zeitlichkeit bzw. Prozessualität sowie die Multiaktivität (Haddington/Keisanen/Mondada/Nevile 2014) die besondere Aufmerksamkeit der SchülerInnen, welche meist mehrere Teilaufgaben gleichzeitig oder nacheinander bearbeiten und zusätzlich die Umgebung und den Verkehr beobachten müssen. Die SchülerInnen können daher komplexe verbale und multimodale Erklärungen nicht mehr problemlos verarbeiten (vgl. Deppermann 2015). Instruktionen in der Unterrichtssituation im Auto sind also in ihrer Turngestaltung orientiert am stillstehenden vs. fahrenden Auto, an der Umgebung und am Verhalten der Fahr SchülerInnen. Die Äußerungen der Fahrlehrerin sind von der emergierenden Situation abhängig und dadurch nur begrenzt planbar. Zudem sitzen die Beteiligten im Auto in einer *side-by-side*-Position, ihre körperliche Mobilität ist daher ebenfalls eingeschränkt und Bewegung von Kopf und Oberkörper sind während des Fahrens nur kurzzeitig möglich (Blick auf die Straße, Blick nach hinten, Blick zueinander etc.). All diesen Umständen scheint die Durchführung der vorgelagerten Instruktion geschuldet zu sein: Das Auto wird außerhalb des fließenden Verkehrs angehalten, damit die längere Instruktionssequenz auch *face-to-face* stattfinden kann. Der Stillstand des Autos bietet eine Möglichkeit, theoretisch relevante Aspekte (z.B. zur Relevanz der Spiegel vgl. Björklund 2018, zu Funktionalitäten der Anzeigen des Armaturenbretts und Schalter des Autos vgl. Reineke i.V. oder Ausführung des Schulterblicks vgl. Helmer 2021) einzuführen oder zu vertiefen und dabei dennoch die praktische Situationsgebundenheit sowie relevante Orientierungspunkte innerhalb oder außerhalb des Autos in die Aufgabenstellung miteinzubinden. Durch den Stillstand kann das Modellauto zur Demonstration aus der Vogelperspektive als neue semiotische Ressource (vgl. auch

Melander/Sahlström 2009) eingesetzt und so in Verbindung zur lokalen Situation gesetzt werden. Wie sich zeigt, sind Abweichungen vom Standardgeschehen der Unterrichtssituationen einerseits den räumlich-zeitlichen Grenzen der jeweiligen Unterrichtssituation geschuldet. Andererseits sind sie gleichzeitig erkennbar daran ausgerichtet, diese Grenzen durch die Zuhilfenahme anderer Ressourcen zu erweitern, um lokal die gewünschten Umstände herzustellen.

Dabei stellt sich die Frage, ob und wie die Instruktionen in ihrer verbalen und multimodalen Ausgestaltung erkennbar an den drei Vermittlungsformen ausgerichtet sind (also bezüglich der Einparksimulation im Fahrschulraum, der vorgelagerten Instruktion mit Modellauto im Fahrschulauto sowie der ersten praktischen Einübung des Einparkens) und wie sie an deren räumlich-zeitliche Grenzen und Möglichkeiten der Unterrichtssituation angepasst sind. Dieser Frage wird im Folgenden nachgegangen.

## **4. Instruktionen zum rückwärts Einparken im Vergleich**

### **4.1. Aufgabe: rückwärts seitlich Einparken**

Der Lerninhalt, der in den untersuchten Ausschnitten thematisiert wird, ist das seitliche rückwärts Einparken in Parklücken am Straßenrand (also nicht das sogenannte 'Boxenparken' zwischen zwei parallel zueinander parkenden Autos, wie es auf größeren Parkflächen der Fall ist). Die zu erlernende Tätigkeit umfasst in den Interaktionen verschiedene Teilschritte:

- Zunächst wird das Auto parallel zu einem bereits am Straßenrand – vor der Parklücke – stehenden Auto mit ca. einem Meter seitlichem Abstand angehalten.
- Im nächsten Schritt wird das Auto gerade rückwärts gefahren, bis die B-Säule (die Verbindung zwischen dem Fahrzeugboden und dem Fahrzeugdach in der Mitte des Fahrraums) des Autos auf einer Höhe mit dem Ende des parallel parkenden Autos ist.
- Daraufhin wird nach rechts eingelenkt (=erstes Einlenken) und das Auto weiter rückwärts gefahren, bis ein 45°-Winkel in der Ausrichtung beider Autos erreicht ist.
- Anschließend wird nach links eingelenkt (=zweites Einlenken) und das Auto rückwärts in die Parklücke positioniert.

Diese Teilschritte werden sowohl in der software-gestützten Einparksimulation im Fahrschulraum als auch in der Modellautodemonstration sowie dem ersten praktischen Einparken im Auto in fast immer gleicher Reihenfolge mit sehr geringer Varianz thematisiert. Dies überrascht nicht sonderlich, da die Aufgabe des rückwärts seitlich Einparkens sehr stark vordefiniert ist (im Gegensatz etwa zu nicht vordefinierten, 'responsiven' Instruktionen in Theaterproben, vgl. Deppermann/Schmidt in diesem Themenheft) und die einzelnen Teilschritte konsekutiv sind und aufeinander aufbauen, da jeder Teilschritt eine notwendige Vorbedingung für den jeweils darauf folgenden Schritt ist (vgl. auch Keevallik 2020a). Abweichungen zeigen sich vor allem bezüglich der Erklärungstiefe und -komplexität, wie die folgenden Analysen zeigen sollen.

## 4.2. Grammatische Ausgestaltung der Instruktionen

Für die grammatische Ausgestaltung von Instruktionen in diesen drei Vermittlungsformen lassen die Eigenschaften der Unterrichtssituation erwarten, dass sich in der software-gestützten Simulation im Fahrschulraum komplexere Instruktionen finden als in der (statischen) Modellautodemonstration im Auto und dort wiederum komplexere Instruktionen als im ersten praktischen Übungsvorgang. Als einen Gradmesser für Komplexität haben verschiedene Autoren u.a. Argumentstruktur und Argumentrealisierung herausgestellt (Du Bois 2003; Deppermann 2018b, 2020). Die Komplexität von Syntax und dabei insbesondere das Realisieren oder Auslassen von Argumenten wird von Sprechern systematisch an die interaktive, materielle und zeitliche Umgebung angepasst (vgl. auch Abschnitt 2).

Als Indikator für die Komplexität der Instruktionen zum rückwärts Einparken interessiert uns entsprechend die durchschnittliche Anzahl der Argumente, die in den Instruktionen der drei Vermittlungsformen realisiert werden, sowie ein quantitativer und qualitativer Vergleich der grammatischen Formate der Instruktionen.

Für den Vergleich haben wir die Instruktionen der Fahrlehrerin zum rückwärts seitlich Einparken während der Simulation im Fahrschulraum, die vorgelagerte Instruktion mit dem Modellauto im Auto sowie aus dem ersten praktischen Einparken syntaktisch segmentiert<sup>5</sup> und in ELAN vollständig nach der Anzahl der in den einzelnen Instruktionen realisierten Argumente annotiert und im Anschluss deren durchschnittliche Anzahl berechnet (vgl. Abbildung 3). In einer zweiten Annotationsspur haben wir die grammatischen Formate der jeweiligen Instruktionen<sup>6</sup> annotiert (vgl. Tabelle 1).

Die rein quantitativen Auswertungen zeigen zunächst, dass – wie erwartet – die Komplexität im Sinne der Realisierung von Argumenten kontinuierlich über die drei Vermittlungsformen hinweg abnimmt. Während die Instruktionen zur Einparksimulation im Fahrschulraum durchschnittlich noch etwas mehr als 2 Argumente enthalten, sind es bei der Modellautodemonstration im Auto nur noch durchschnittlich 1,5 Argumente pro Instruktion und beim ersten praktischen Einparken nur etwas mehr als 1 Argument (vgl. Abbildung 3).

---

<sup>5</sup> Durch die Wahl der syntaktischen Segmentierung konnten wir die Daten nach einem möglichst objektiven Kriterium segmentieren (statt teils subjektiv TRPs definieren zu müssen, die in Lehr-Lern-Settings mit asymmetrischen Teilnehmerrollen ganz anders geartet sein können als in informeller Alltagsinteraktion). So konnten wir die syntaktische Komplexität über alle in den Vermittlungsformen bestehenden Unterschiede (etwa längere Pausen mitten in TCUs beim ersten praktischen Übungsvorgang) gleichermaßen erfassen.

<sup>6</sup> Nicht berücksichtigt haben wir dabei Äußerungen der Fahrlehrerin, die allein aus Antwort- oder Rückmeldepartikeln bestehen.

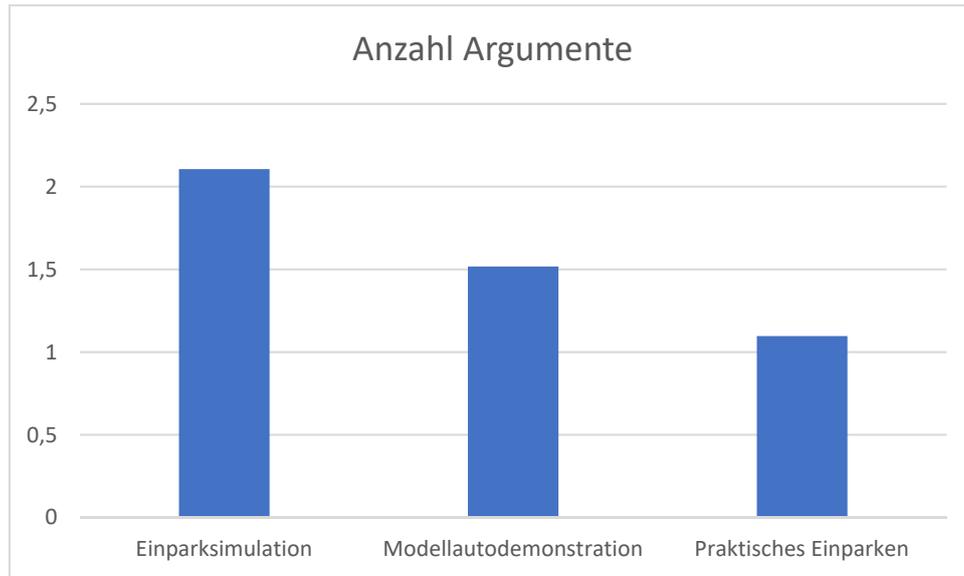


Abb. 3: Die durchschnittliche Anzahl von Argumenten nach Vermittlungsform

Die Unterschiede in der Komplexität spiegeln sich auch in Gemeinsamkeiten und Unterschieden bezüglich der grammatischen Formate der Instruktionen in den jeweiligen Vermittlungsformen (vgl. Tabelle 1). Annotiert haben wir grammatisch vollständige Deklarative, Interrogative, komplexere syntaktische Strukturen (konditionale *wenn-dann*-Strukturen, Haupt-/Nebensatz-Strukturen, lange Parenthesen und *je-desto*-Äußerungen), Imperative, deontische Infinitive, alleinstehende Nomen/Nominalphrasen (*kupplung*), alleinstehende Adjektive/Adverbien (*noch mehr*, *nicht zu dicht*), diskursorganisatorische Ellipsen wie Projektorkonstruktionen (*was noch wichtig is*) und Topik-Drop-Analepsen, sowie sonstige Ellipsen (v.a. Objektellipsen und Pro-Drop-Ellipsen) und Abbrüche.

Format der Äußerung	Einpark-simulation	Modellauto-demonstration	Praktisches Einparken	Gesamt
Deklarativ	67 (37,4%)	15 (25,9%)	27 (29,0%)	109
Interrogativ	7 (3,9%)	0	2 (2,1%)	9
komplexere Struktur	37 (20,7%)	12 (20,7%)	7 (7,5%)	56
Imperativ	0	1 (1,7%)	12 (12,9%)	13
deontischer Infinitiv	2 (1,1%)	0	5 (5,4%)	7
alleinstehende Adjektive/ Adverbien	5 (2,8%)	8 (13,8%)	17 (18,3%)	30

alleinstehende Nominalphrasen	4 (2,2%)	7 (12,1%)	4 (4,3%)	15
Topik-Drop-Analepse	14 (7,8%)	3 (5,2%)	2 (2,1%)	19
Projektorkonstruktion	12 (6,7%)	2 (3,5%)	0	14
Sonstige Ellipsen	9 (5,1%)	7 (12,0%)	10 (10,8%)	26
Abbrüche	19 (10,6%)	2 (3,5%)	6 (6,5%)	27
unklar	3 (1,7%)	1 (1,7%)	1 (1,1%)	5
<b>Gesamt</b>	<b>179</b>	<b>58</b>	<b>93</b>	<b>330</b>

Tabelle 1: Anzahl der grammatischen Formate nach Vermittlungsform

Im Folgenden zeigen wir, dass die Vor-Instruktion im Auto anhand des Modellautos sowohl Ähnlichkeiten zur Einparksimulation als auch zum ersten praktischen Einparken aufweist.

Rein quantitativ ähneln sich die Instruktionen während der Modellautodemonstration und des ersten praktischen Einparkens hinsichtlich der Verwendung von deklarativen Formaten, aber auch elliptischen Formaten wie alleinstehenden Adjektiven/Adverbien und sonstigen Ellipsen. Die Modellautodemonstration im Auto ähnelt wiederum der Einparksimulation im Fahrschulraum hinsichtlich der Verwendung von syntaktisch komplexeren Strukturen und der Nicht-Verwendung von Imperativen. Wir konzentrieren uns im Folgenden auf die beiden häufigsten Formate: Deklarative (im Vergleich zu elliptischen Äußerungen) und komplexere syntaktische Strukturen.

#### 4.2.1 Deklarative Instruktionen

Grammatisch vollständig realisierte deklarative Instruktionen werden von der Fahrlehrerin während der software-gestützten Einparksimulation im Fahrschulraum am häufigsten verwendet (37,4%), während der Modellautodemonstration im Auto sowie beim praktischen Einparken werden sie vergleichsweise weniger häufig verwendet (jeweils etwas mehr als ein Viertel aller Instruktionen). Ein qualitativer Vergleich der Deklarative in den drei unterschiedlichen Vermittlungsformen zeigt jedoch, dass Ähnlichkeiten in der Verwendungsweise eher zwischen Einparksimulation und Modellautodemonstration bestehen als zwischen Modellautodemonstration und erstem praktischen Einparken. So verwendet die Fahrlehrerin Deklarative sowohl in der Einparksimulation im Fahrschulraum als auch während der Modellautodemonstration im Auto vor allem deskriptiv, etwa um Teile des Autos oder Ausrichtungen zu benennen. Es handelt sich dabei um rein wissensvermittelnde Instruktionen:

vorne is normalerweise die lenkbare ACHse,  
**(FOLK\_E\_00350\_T02\_c183 Einparksimulation)**

also das sind (.) NEUNzig grad?  
**(FAHR02\_A03\_58 Modellauto)**

Beim ersten praktischen Einparken (Beispiel 3) hingegen verwendet die Fahrlehrerin Deklarativformate am häufigsten als Aufforderungen, nach denen ein unmittelbar auszuführender Teilschritt der Aufgabe vollzogen werden soll:

**(3) FAHR02\_A15\_154-173 PÜ1**

01 LH so **jetzt** machst\_te ZWEI umdrehungen erstmal zurück am lenk-  
 rad,  
 ((...))  
 19 **jetzt** guckst du wieder nach HINTen?  
 ((...))  
 35 **jetzt** FÄHRSt\_e?

Bevor die Fahrlehrerin mit der Aufforderung zum nächsten Teilschritt beginnt, wartet sie auf die *compliance* der Fahrschülerin. Bei den Deklarativen handelt es sich demnach klar um Aufforderungen, die erfüllt werden müssen, nicht um reine Beschreibungen der Teilschritte des Einparkprozesses.

Ähnlich verhält es sich mit den elliptischen Formaten, die die Fahrlehrerin verwendet (vgl. Tabelle 1). In der Einparksimulation im Fahrschulraum sind vor allem diskursorganisatorische Ellipsen wie Projektorkonstruktionen sowie diskursbezogene Analepsen zu finden (zusammen fast 15%). In der Modellautodemonstration im Auto finden sich solche Ellipsentypen ebenfalls (zusammen ca. 9%), jedoch überwiegen elliptische Adjektive/Adverbien, Nomen/Nominalphrasen und sonstige Ellipsen wie Objektellipsen und Pro-Drop-Ellipsen (zusammen ca. 37%). Beim ersten praktischen Einparken finden sich fast keine Ellipsen mit Diskursbezug mehr (nur 2%), die anderen Ellipsentypen machen etwa ein Viertel aller Instruktionen aus.

Trotz der quantitativen Ähnlichkeiten zwischen Modellautodemonstration und praktischem Einparken zeigen sich deutliche Unterschiede auf der Handlungsebene: Alleinstehende Adjektive und Nominalphrasen verwendet die Fahrlehrerin in der Modellautodemonstration zur Referenzherstellung (z.B. zur Identifizierung der A-Säule, B-Säule und C-Säule) oder zur verbalen Beschreibung bestimmter demonstrierter Handlungen (*einmal*, *zweimal* in Bezug auf die Lenkraddrehung). Beim praktischen Einparken verwendet die Fahrlehrerin elliptisch verwendete Adjektive/Adverbien (*nicht so dicht*) und Nomen (*kupplung*) fast durchweg direktiv als Handlungsanweisungen statt -beschreibungen, d.h. als Aufforderungen.

Hier spielt die Konstitutionssystematik eine Rolle: Während die Einparksimulation im Fahrschulraum und die Modellautodemonstration im Auto statisch instruiert werden, ist das Auto beim praktischen Einparken mobil und es gibt unmittelbar zu erfüllende Aufgaben. Beim ersten praktischen Einparken sind deskriptive Deklarative und diskursbezogene oder referenzherstellende Ellipsen aufgrund des Vorwissens der SchülerInnen und des situativen Kontexts nicht (mehr) so relevant wie noch in den Instruktionen, die in den statischen Situationen gegeben werden und

vor allem der Wissensvermittlung dienen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die als Deklarative und Ellipsen formulierten Aufforderungen nicht ebenfalls instruktiv sind. Aufforderungen beim praktischen Einparken haben andere Funktionen als eher teleologische Aufforderungen wie "requests for assistance" oder Aufforderungen, Objekte zu übergeben (vgl. etwa Curl/Drew 2008 und Rauniomaa/Keisanen 2012), welche zu genau diesen Zwecken formuliert werden. Die Aufforderungen zu Teilschritten des Einparkens formuliert die Fahrlehrerin nicht (allein) als Selbstzweck, um einzuparken – vielmehr handelt es sich um *instruktive Aufforderungen*. Durch sie werden Zeitpunkte, Orientierungspunkte und Richtungen spezifiziert bzw. re-aktiviert, die zuvor rein deskriptiv beschrieben und gelernt wurden. Statt den Einparkprozess *top-down* als Ganzes in den Blick zu nehmen, fordert die Fahrlehrerin *bottom-up* zu den einzelnen bekannten Teilschritten in Form von kontextsensitiv angepassten Äußerungen auf. Auf dem Weg zum Erlernen des Einparkprozesses als Ganzes lernen die FahrschülerInnen somit feinkörnig spezifische kritische (Zeit- und Orts-)Punkte und weitere Aspekte wie Timing, Abstände usw. zu beachten.

Dies deckt sich mit der Beobachtung, dass in den beiden nicht-mobilen Vermittlungsformen Einparksimulation und Modellautodemonstration die einzelnen Schritte des Einparkens (fast) ausschließlich initial mit dem Konnektor *dann* eingeleitet werden, in der ersten praktischen Übung fast nur mit dem deiktischen Adverb *jetzt* (vgl. Tabelle 2, vgl. auch Beispiel 3).

	Einpark-simulation	Modellauto-demonstration	Praktisches Einparken	Gesamt
<i>dann</i>	14 (100%)	10 (83.3%)	5 (29.4%)	29
<i>jetzt</i>	0	2 (16.7%)	12 (70.6%)	14
	14	12	17	43

Tabelle 2: Die Verteilung von *dann* und *jetzt* zur kohäsiven Verknüpfung einzelner Lernschritte in den verschiedenen Vermittlungsformen<sup>7</sup>

Ausschlaggebend ist hier die zeitliche Situierung, die mit der Mobilität des Autos zu tun hat. Die Verwendung des temporalen, kontextrelativen Konnektors *dann* (Breindl/Volodina/Waßner 2014:286ff.) zeigt an, dass alle Teilschrittformulierungen zunächst einmal deskriptive, wissensvermittelnde Instruktionen sind und keine direkte Ausführung seitens der SchülerInnen verlangen. Mit *dann* wird der allgemeingültige Charakter der Instruktionen sowie die logische, kausale Abfolge der konsekutiven Einzelschritte (vgl. Breindl/Volodina/Waßner 2014:352) innerhalb der Instruktionssituation hervorgehoben. Die Verwendung des "deiktischen, sprechzeitrelativen" (Breindl/Volodina/Waßner 2014:284) Adverbs *jetzt* zur kohäsiven Verknüpfung hingegen nimmt Bezug zur Hier-und-jetzt-Origo (Bühler [1934] 1978) und verstärkt die unmittelbare Handlungsrelevanz der instruktiven Aufforderungen.

<sup>7</sup> Die Unterschiede der Verteilungen sind statistisch höchstsignifikant (Chi-squared test: X-squared = 19.336, df = 2, p-value = 6.327e-05; Phi/V-Koeffizient: 0.6705792).

#### 4.2.2 Syntaktisch komplexere Formate

In Bezug auf die syntaktisch komplexeren Strukturen sind sich Einparksimulation im Fahrschulraum und Modellautodemonstration im Auto quantitativ sehr ähnlich (in beiden Vermittlungsformen besteht etwa ein Fünftel aller Instruktionen aus syntaktisch komplexeren Äußerungen). Die Art und Ausgestaltung dieser Strukturen sind in der Modellautodemonstration jedoch eher mit denen (selten vorkommenden) beim praktischen Einparken vergleichbar.

Dies illustrieren die folgenden drei Ausschnitte. Die Fahrlehrerin verwendet während der Einparksimulation im Fahrschulraum vielfältige Arten syntaktisch komplexer Strukturen, etwa *wenn-dann*-Konditionale, *je-desto*-Vergleichssätze, eingeschobene Relativsätze und längere Parenthesen. Durch die komplexeren Strukturen ruft sie z.B. Situationen auf (vgl. Beispiel 4), die während des praktischen Fahrunterrichts auftreten können; zugleich nimmt sie häufig Empfehlungen, Relativierungen oder Begründungen vor.

##### (4) FOLK\_E\_00350\_T01\_c856-858 Einparksimulation

```
01 LH °h
02   also was ihr überHAUPT net machen dürft,=
03   =is wenn ihr jetzt da ANgefahren kommt,=
04   [=un es HEISST, ]
05 XW [( (hustet) ) ]
06 LH da vorne ne? neben dem roten auto HALten,=
07   =rückwärts EINparken;=
08   =dass ihr die ganze zeit auf das rote AUto guckt.
```

In diesem Ausschnitt projiziert die Fahrlehrerin zuerst durch den ersten Teil einer Pseudocleft-Konstruktion (Z. 02) die folgende Beschreibung unerwünschten Verhaltens während des Fahrens. Durch die Protasis eines Konditionals (mit *wenn*, Z. 03-07) inkl. fiktiver Zitate (Z. 05-07) ruft sie daraufhin zum einen die imaginierte Situation auf und nennt die relevante. Zum anderen expliziert sie mittels der Apodosis (ohne *dann*, Z. 08), die gleichzeitig zweiter Teil der initialen Pseudocleft-Konstruktion ist, das unerwünschte Verhalten. Sowohl während der Modellautodemonstration, in der komplexere Strukturen häufig auftreten, als auch in den wenigen Fällen während des praktischen Einparkens sind etwa Parenthesen oder Haupt-/Nebensatz-Äußerungen weniger komplex. Wenn sie vorkommen, handelt es sich häufig um adverbiale Nebensätze mit *bis* (vgl. Beispiele 5 und 6). Zudem werden diese Äußerungen in den Vermittlungsformen im Auto häufiger als während der Einparksimulation im Fahrschulraum durch längere Pausen in kleinere Informationseinheiten unterteilt (vgl. Svennevig 2018; Deppermann 2018b).

##### (5) FAHR02\_A03\_69-72

```
01 LH °h fährst GRA:*de,
    shb                *schaut auf Modellauto --->>
02   (0.38)
03   bis dein HINtern hier so_n bisschen drIn is,
```

**(6) FAHR02\_A15\_139-140**

```

01 LH jetzt WAR&*teste §bis du &hier am ENde bist.*§=ne?
    lhb          *schaut zur rechten Seite          *
    lhh          §zeigt auf B-Säule                  §
    shb          &schaut nach vorn&schaut zur Seite --->
02          (0.96)

```

Auch an anderer Stelle gehen die Instruktionen, die die Einparksimulation im Fahr-  
schulraum begleiten, stärker ins Detail. Inhalte und Erklärungstiefe sind dabei ins-  
gesamt komplexer. Dies wird insbesondere anhand vieler Nebensätze deutlich, die  
deklarative Aussagen weiter spezifizieren, etwa kausal Gründe aufzeigen, conse-  
kutiv Konsequenzen, final Zwecke und konzessiv Einschränkungen formulieren:

kausal:

GEHT hier allerdings net **weil** die Lücke net bsonders groß is;  
(FOLK\_E\_00350\_T01\_c875)

konsekutiv:

bedeutet ihr st (.) bleibt so STEhen **dass** hier die beiden SPIEgel  
so\_n bisschen nebennander sin.  
(FOLK\_E\_00350\_T01\_c847)

konzessiv:

dann fahrt ihr zuRÜCK **wobei** des hier\_n bissen SCHWIERig is?  
(FOLK\_E\_00350\_T01\_c866)

Vergleichbare Nebensätze finden sich nur selten während der Modellautodemons-  
tration und des ersten praktischen Einparkens.

Aufgrund der räumlich-zeitlichen Eigenschaften der Unterrichtssituation im  
Fahrschulraum scheint es aus zwei Gründen passend, dass die Vermittlung komple-  
xer gestaltet ist: Zum einen macht es der statische Frontalunterricht ohne unmittel-  
bar zu erledigende Aufgaben überhaupt erst möglich, syntaktisch komplex und in-  
haltlich detailliert zu erklären. Zum anderen mangelt es dem von der zu erlernenden  
Tätigkeit entkoppelten Setting außerdem an situativer Varianz und physisch-moto-  
rischer Anschaulichkeit, die verbal eingeholt werden müssen. Diese hohe situative  
Komplexität des praktischen Autofahrens kann im statischen Fahrschulraum nur  
verbal eingeholt werden. Die Modellautodemonstration teilt mit der Simulation im  
Fahrschulraum zwar die Häufigkeit syntaktischer Strukturen, die komplexer sind  
als etwa einfache Deklarative. Die Art und Ausgestaltung dieser Strukturen sind  
jedoch im Falle der Modellautodemonstration eher vergleichbar mit denen des ers-  
ten praktischen Einparkens.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Instruktionen während der Simulation im  
Fahrschulraum zumindest zum Teil bzw. variabler syntaktisch komplexer realisiert  
werden und unter anderem dadurch mehr Erklärungstiefe bieten, während die Fahr-  
lehrerin in beiden Vermittlungsformen im Auto entweder einfachere syntaktische  
Formate oder syntaktisch komplexere, aber durch *chunking* (Clark/Brennan 1991;  
Deppermann 2018b; Svennevig 2018) bzw. *parsing* (Rauniooma et al. 2018) her-

untergebrochene Strukturen verwendet. Diesbezüglich ähneln sich also die Vermittlungsformen im Auto. Hingegen ähneln sich die Modellautodemonstration im Auto und die Einparksimulation im Fahrschulraum dahingehend, dass es sich bei beiden klar um Wissensvermittlung handelt, die etwa durch deskriptive Deklarativsätze und kohäsive Verknüpfungen mit dem zeitlich-distalen *dann* als solche gekennzeichnet sind, während die Instruktionen beim praktischen Einparken fast ausschließlich der punktuellen und sukzessiven Anleitung durch instruktive Aufforderungen zu unmittelbar auszuführenden einzelnen Teilschritten dienen.

In Bezug auf die syntaktische Realisierung der Instruktionen zeigt sich insgesamt also, dass es aufgrund der jeweiligen konstitutiven Eigenschaften der Interaktionssituation (im Fahrschulraum statisch und von der Anwendungssituation entkoppelt; bei der Modellautodemonstration statisch und im Auto; beim ersten praktischen Einparken mobil und im Auto) sowohl Ähnlichkeiten zwischen Einparksimulation und Modellautodemonstration als auch zwischen Modellautodemonstration und erstem praktischem Einparken gibt. Die Instruktionen anhand der Modellautodemonstration bei Stillstand des Fahrschulautos vereinen damit Aspekte beider Unterrichtssituationen.

### 4.3. Verkörperte Handlungen in den Instruktionen

Auch bei Betrachtung der multimodalen Ausgestaltung zeigt sich, dass die Instruktionen, die die Fahrlehrerin im Zusammenhang mit dem Modellauto gibt, Aspekte beider Unterrichtssituationen vereinen.

Um zu vergleichen, welche körperlichen Handlungen für welche Arten von Instruktionen in welchen Vermittlungsformen als Ressourcen zur Gestaltung von Instruktionen genutzt werden, haben wir in den Daten jedes Vorkommen von a) Zeigegesten (vgl. hierzu McNeill 1992:18) und b) ikonischen Gesten annotiert (McNeill 1992:12-14). Nicht annotiert haben wir andere Arten von Gesten, etwa rhythmische "beat gestures" (McNeill 1992:15) oder metaphorische Gesten wie die *palm up open hand*-Geste (Fricke 2012:105; bei Kendon (2004:248) *open hand supine*), die zwar allesamt redebegleitend sein können, jedoch über die Akzentuierung bestimmter Inhalte hinaus keine instruktiven Funktionen haben und den Lernprozess nicht durch sachverhaltsbezogene Vereindeutigung oder Veranschaulichung zu unterstützen scheinen.

Die Übersicht über die Verteilung der verkörperten Handlungen nach Vermittlungsform zeigt zunächst einmal quantitativ, dass Zeigegesten über alle Vermittlungsformen hinweg häufiger verwendet werden als ikonische Gesten (vgl. Tab. 3). Während jedoch in der Einparksimulations-Instruktion im Fahrschulraum Zeigegesten nur 59.6% ausmachen und ikonische Gesten 40.4%, handelt es sich bei fast drei Viertel der Gesten des praktischen Einparkens um Zeigegesten. In der Modellautodemonstration wiederum sticht hervor, dass Zeigegesten und ikonische Gesten genau gleich verteilt sind – das statische Setting Auto scheint diesbezüglich also einen Sonderstatus einzunehmen.

Verkörperter Handlungen	Theorie	MD	PÜ1	Gesamt
Zeigegesten	28 (59.6%)	15 (50%)	24 (72.7%)	67
ikonische Gesten	19 (40.4%)	15 (50%)	9 (27.3%)	38
	47	30	33	110

Tabelle 3: Häufigkeiten der Typen verkörperter Handlungen

Über die Anzahl der jeweiligen Gestentypen hinaus ist zudem auffällig, dass abhängig von der Vermittlungsform die Gesten über alle Typen hinweg im Durchschnitt von unterschiedlicher Dauer sind (vgl. Tabelle 4). Die ikonischen und die Zeigegesten in den statischen Vermittlungsformen dauern im Schnitt länger (oder werden länger gehalten, etwa bei Zeigegesten, die auf dem Referenzobjekt "verweilen") als im mobilen Setting des ersten Übungsvorgangs. Auch hier ist wieder auffällig, dass die Modellautodemonstration als statische Situation im Auto eine Sonderstellung einnimmt, die es qualitativ zu untersuchen gilt.

Durchschnittsdauer	Theorie	MD	PÜ1
Zeigegesten	3.4s	4.3s	2.0s
ikonische Gesten	3.4s	3.9s	1.9s

Tabelle 4: Dauer der Typen verkörperter Handlungen

Sowohl die Unterschiede in der Häufigkeitsverteilung als auch bezüglich der durchschnittlichen Dauer der verkörperten Handlungen lassen sich über die unterschiedlichen Eigenschaften der Vermittlungsformen erklären.

Die Einparksimulation im Fahrlehrerraum sowie die Modellautodemonstration im Auto bieten durch die statische Situation sowohl mehr Möglichkeiten für längere (und häufiger ikonische) Gesten, da die SchülerInnen sich nicht mit einer Multiaktivitäts-Situation konfrontiert sehen. Es gibt aber auch mehr Anlässe hierfür: Länger gehaltene Gesten unterstützen zum einen die Perzeptionsleistung. Dies ist insbesondere bei der Einparksimulation am Screen und der Verwendung von indexikalischen Lokaldeiktika wie *hier* und *da* nötig. Am Screen können nicht immer alle relevanten Referenzpunkte von allen Anwesenden gut gesehen werden, und "bei deiktischen Zeigehandlungen, deren Demonstrandum räumlich distanz und für die Referenzherstellung verbal unzureichend enkodiert ist, wird den perzeptorischen und den kognitiven Teilkomponenten des Verstehensaktes ein erhebliches Mehr an Leistung aufgebürdet" (Stukenbrock 2009:312). Zum anderen dienen länger gehaltene Gesten auch der Aufmerksamkeitssteuerung, was insbesondere bei Wissensvermittlung von großer Relevanz ist. Gleichzeitig ermöglicht ein längeres Halten von Gesten eine leichtere Wahrnehmungswahrnehmung (vgl. Stukenbrock 2016), d.h. die Fahrlehrerin kann die geteilte Wahrnehmung und die Aufmerksamkeitsorientierung besser überprüfen. Dies erklärt auch die besonders langen Zeigegesten

während der Modellautodemonstrationen im Auto, bei denen die Fahrlehrerin häufig auf eine Verstehensanzeige der SchülerInnen durch verbale und nonverbale Rückmelder wartet, bevor sie zum nächsten Schritt übergeht.

Im mobilen Setting des praktischen Einparkens sind im Gegensatz zu den statischen Vermittlungsformen prozesshafte, darstellende verkörperte Handlungen wie das ikonische Veranschaulichen von Winkeln und Linien aufgrund der Bewegung des Autos nicht notwendig und wären auch nur umständlich möglich. Sie treten daher im Vergleich zu punktuellen Gesten mit referenzherstellender Funktion in den Hintergrund. Die geringe Dauer der Gesten im praktischen Übungsvorgang erklärt sich womöglich dadurch, dass die Gesten nur so lange gehalten werden wie nötig – beim praktischen Fahren also nur bis die FahrschülerInnen durch ihr Verhalten anzeigen, dass sie einer Aufforderungen nachkommen (können).

Über diese Überlegungen hinaus lassen sich jedoch weitere interessante qualitative Unterschiede in Bezug auf die konkreten Funktionen der jeweiligen Gestentypen feststellen, die zudem Einsichten zum Sonderstatus der Modellautodemonstration bringen können.

#### 4.3.1. Zeigegesten

Zeigegesten mit dem Finger, dem Daumen oder der flachen Hand dienen der Referenzherstellung (vgl. McNeill 1992; Kendon 2004; Fricke 2007, 2012). Hierbei kann entweder "eine bestimmte Entität in Bezug auf einen Raumpunkt" (Fricke 2007:105) lokalisiert werden oder eine Richtung (Fricke 2007:99, 109ff.). Zudem haben Zeigegesten die allgemeine Funktion der Aufmerksamkeitssteuerung (Fricke 2007:277f.).

Ein Problem der software-gestützten Einparksimulation im Fahrschulraum besteht wie angesprochen aus der (potenziell) schlechten Sichtbarkeit relevanter Orientierungspunkte. Dies gilt insbesondere für Orientierungspunkte, die in den Grafiken der computergestützten Software sehr klein sind, etwa die Spiegel, Lichter oder B-Säulen der animierten Autos. Diese Bestandteile von Autos sind jedoch hochrelevante Orientierungspunkte für den realen Einparkprozess und müssen daher zumindest annäherungsweise als solche eingeführt werden. Im Fahrschulraum besteht also eine Herausforderung der Fahrlehrerin darin, diese Orientierungspunkte mittels referenzherstellender Zeigegesten (mit der Hand oder dem Laserpointer) zu lokalisieren, verbal zu identifizieren oder/und deren Relevanz zu erklären.

Die referenzherstellenden Zeigegesten der Fahrlehrerin spezifizieren daher sehr häufig lokaldeiktische Ausdrücke wie *hier* und *da (vorne)*, etwa in der Hälfte dieser Fälle werden die Referenten (zusätzlich) lexikalisch benannt.

Beispiel 7 zeigt die Lokalisierung und verbale Identifizierung der Scheibe des eigenen Autos:

**(7) FOLK\_E\_00350\_T01\_c868 Einparksimulation**

01 LH ihr fahrt so (weit) normal zurück\* (.) bis ihr #HIER?  
 lh >>----zeigt mit Pointer auf Ende des roten Autos\*zeigt  
 mit Pointer auf vordere rechte Scheibe des gelben Autos  
 ---->

#Abb.3

02 in DER scheibe,\*  
 lh -----\*

34 \*das ende von dem AUto seht;  
 lh \*zeigt mit Pointer auf Ende des roten Autos\*

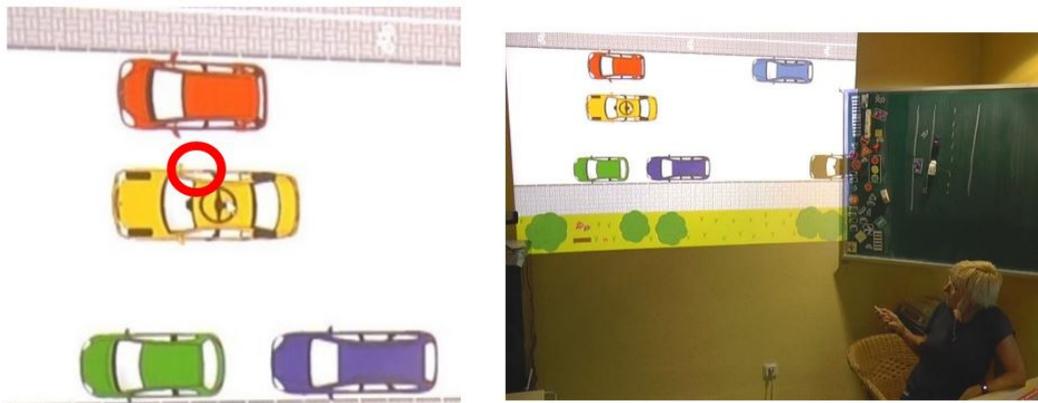


Abb. 4: Position Laserpointer während "HIER" (Beispiel 7, Z. 01) (links Zoom auf Screen)

Schon vor dem Ausschnitt aktiviert die Fahrlehrerin den Laserpointer und zeigt auf das Ende des roten Autos, das einen für diesen Teilschritt wichtigen Orientierungspunkt darstellt. Der zweite wichtige Referenzpunkt, der mit dem roten Auto in Verbindung gebracht werden muss, ist im realen Einparkprozess die B-Säule. Die Fahrlehrerin verweist auf diesen Punkt zunächst mit der prosodisch akzentuierten indexikalischen Lokaldeixis *hier* (Z. 01). Der Laserpunkt bewegt sich dabei im Bereich der Scheibe des gelben Autos (s. Abb. 4). Interessant ist, dass in diesem Fall als lexikalische Spezifizierung die Scheibe (Z. 02) als Orientierungspunkt genannt wird, während bei der Modellautodemonstration im Auto expliziter die B-Säule eingeführt wird. Die Nennung der Scheibe könnte sich daran orientieren, dass die Identifikation der schlecht zu sehenden B-Säule im Computerprogramm eine aufwändige Imagination und Erklärung erfordern würde, insbesondere, da viele der anwesenden SchülerInnen noch nicht selbst als FahrerInnen bewusst im Auto saßen. Zudem eignet sich die Scheibe als Orientierungspunkt, da aufgrund der situativen Zweidimensionalität und Vogelperspektive der Einparksimulation die unmittelbare Erfahrbarkeit der Blickachsen zwischen SchülerIn, B-Säule und anderem Auto fehlt, die für den Einparkprozess selbst aber wesentlich ist. Der relevante Lernschritt (das Erkennen des richtigen Zeitpunkts zum Einlenken) kann also besser in der Dreidimensionalität nachvollzogen werden. Außerdem ist die Referenzherstellung immer ausgerichtet an der jeweils lokal nächsten auszuführenden Handlung: Während der Simulation im Fahrschulraum mit der Vogelperspektive auf das

Geschehen ist die Scheibe ein ausreichend präziser Begriff, um zum nächsten Schritt überzugehen.

Während der Simulation im Fahrschulraum werden mittels Zeigegesten noch weitere Orientierungspunkte lokalisiert und zum Teil direkt oder retrospektiv benannt, durch die die Orientierungspunkte für den richtigen Abstand und die richtige Ausrichtung des Autos während verschiedener Zeitpunkte bzw. Teilschritte des Einparkprozesses vermittelt werden.

Auch während der Modellautodemonstration im Auto (Beispiel 8) lokalisiert die Fahrlehrerin mittels Zeigegesten die relevanten Orientierungspunkte. Die folgende Analyse zeigt, dass die Fahrlehrerin durch Zeigegesten jedoch nicht nur (wie im Fahrschulraum) die entsprechenden Teile des Modellautos und einer Kaugummipackung (die hier behelfsmäßig das externe Auto darstellt) lokalisiert, sondern vorher oder danach auch die korrespondierenden externen Referenzobjekte des eigenen Fahrschulautos bzw. des fremden Autos am rechten Straßenrand identifiziert (vgl. hierzu auch Björklund (2018: 6), der Ähnliches für die Spiegel beim Abbiegen beobachtet). Damit antizipiert sie bereits das erste praktische Einparken. Im folgenden Ausschnitt thematisiert die Fahrlehrerin zwei Orientierungspunkte, die entscheidend sind, um die beiden richtigen Momente zum ersten und zweiten Einlenken zu identifizieren, nämlich die B-Säule des eigenen und die hintere linke Ecke bzw. das linke Rücklicht des fremden Autos, die beide Male eine Linie ergeben sollen. Im Beispiel instruiert die Fahrlehrerin ihre Schülerin anhand des Modellautos und der Kaugummischachtel (das 'externe Auto') wie weit der Wagen beim ersten Rückwärtsfahren zurückgesetzt werden muss (Transkript auf der nächsten Seite).

In mehreren, durch Pausen unterteilte Informationseinheiten (Svennevig 2018; Deppermann 2018b) verweist die Fahrlehrerin zunächst mit einem Demonstrativpronomen auf die bereits eingeführte B-Säule (Z. 01-04) und zeigt diese am Modellauto (s. Abb. 5). Bereits während des Benennens der B-Säule beginnt sie auf die linke hintere Ecke der Kaugummipackung zu zeigen (s. Abb. 6) und initiiert die Formulierung *wieder mit DEM-* (Z. 05). Während der folgenden Pause (Z. 06) dreht sie sich kurz zur rechten Seite um und deutet mit dem Zeigefinger in Richtung der B-Säule im realen Auto (s. Abb. 7). Dass diese selbst nicht (allein) der relevante Orientierungspunkt ist, zeigt die folgende Selbstreparatur *mit dem LISCHT so;* (Z. 07). Orientierungspunkt ist zumindest zusätzlich auch das aus der derzeitigen statischen Perspektive nur imaginierbare linke Rücklicht des externen Autos am Straßenrand. Diese Divergenz zwischen dem Raum innerhalb des Autos, in dem die Modellautodemonstration stattfindet, und dem Raum außerhalb des Autos, in dem der reale Einparkvorgang geschehen muss, kommt dadurch zustande, dass der relevante 'reale' Interaktionsraum noch nicht durch Bewegung bzw. Positionsveränderung angepasst werden kann (vgl. Mondada 2007); die relevant gesetzten Eigenschaften dieses Raums (das Rücklicht des externen Autos) sind noch nicht einsehbar. Dennoch ist für die Fahrschülerin die Analogie zwischen Modellautos und realen Autos hergestellt, sie verfolgt alle relevant gesetzten Punkte mit dem Blick. Die Fahrlehrerin wendet sich daraufhin wieder dem Modellauto und der Kaugummipackung zu und zieht ikonisch die Linie zwischen B-Säule und Licht (Z. 09), die die gewünschte Relation der beiden eingeführten Referenzpunkt verdeutlicht.

**(8) FAHR02\_A15\_99-107**

- 01 LH \*°h ((schnalzt)) und WENN dem so is,\*  
lhk \*richtet Kaugummipackung mit r. Hand aus\*
- 02 \* (0.34)  
lhk \*nimmt Modellauto in die li. Hand---->
- 03 LH fährst \*du Soweit,  
lhk \*dreht MD auf die Seite--->
- 04 LH (.) #\*BIS diese \*bE säule,  
lhk \*zeigt auf b-säule am Modellauto\*zeigt auf Ecke  
der Kaugummischachtel---->  
#Abb.5



Abb. 5: Zeigegeste auf die B-Säule des MD

- 05 LH #wieder mit DEM-  
lhk ----->  
#Abb.6

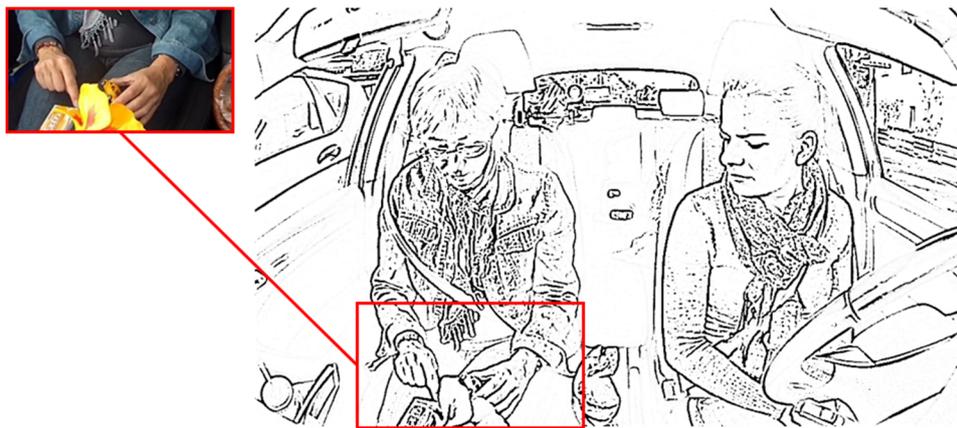


Abb. 6: Zeigegeste auf das "linke Rücklicht" der Kaugummipackung

06        +\*(0.2)§(0.35)\*+#  
 lhb +schaut zur b-säule+  
 lhk \*dreht sich zur b-säule im realen Auto und zeigt darauf\*  
           #Abb.7  
 shb        §hebt kurz Blick, nur Augen-, keine Kopfbewegung-->

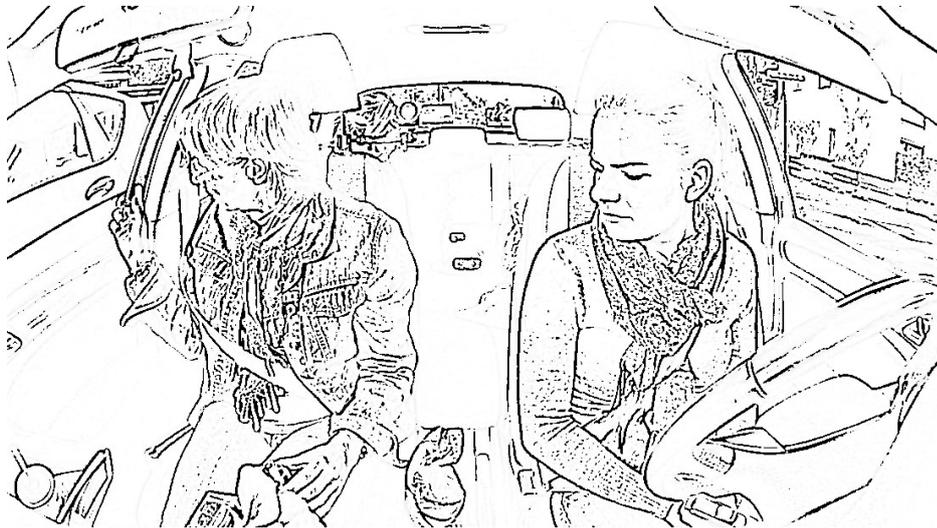


Abb. 7: Zeigegeste auf die B-Säule und die Richtung, in der sich das Rücklicht des fremden Autos befindet

07 LH +\*mit dem §LISCHT so;\*  
 lhb +wendet ihren Blick wieder Modellauto zu---->  
 lhk \*,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,\*  
 shb        §schaut wieder auf Modellauto---->  
 08        (0.22)  
 09 LH \*eine Linie so hier ergibt,  
 lhk \*zieht mehrfach eine Linie von der Ecke der Schachtel zur B-säule am Modellauto--->  
 10 LH SIEH[ST du?]  
 11 SH        [hm\_HM,]

Die Fahrlehrerin stellt durch Zeigegesten also den Zusammenhang zwischen der globalen Vogelperspektive auf das Modellauto und der lokalen Fahrperspektive in der realen Situation her, die Identifizierungen der Referenzpunkte anhand des Modellautos werden so im externen Raum und somit in der antizipierten Fahrsituation verankert (vgl. auch Björklund 2018). Die FahrschülerInnen haben damit die Möglichkeit, den Parkvorgang als Ganzes noch einmal am Modell-Beispiel ähnlich wie in der Einparksimulation nachzuvollziehen, können aber gleichzeitig bereits durch die gestische Analogiebildung eine Perspektivübernahme für den unmittelbar bevorstehenden ersten praktischen Übungsvorgang leisten.

Beim an die Modellautodemonstration anschließenden ersten praktischen Einparken sind die SchülerInnen zum ersten Mal gefordert, das Auto beim Rückwärtsfahren in die richtigen Richtungen zu lenken und dabei sowohl den Verkehr und das externe Auto am rechten Straßenrand als auch die Fahrtrichtung des eigenen

Autos im Blick zu behalten. Die Zeigegesten der Fahrlehrerin unterstützen dabei die Aufforderungen das zu tun, was unmittelbar im jeweiligen Moment relevant ist, also etwa das nach hinten Schauen. Die Analyse des folgenden Beispiels zeigt, dass dabei nicht nur die Richtung und Orientierungspunkte instruiert werden, sondern bisweilen auch die adäquate Dauer des Schauens. Dies zeigt sich besonders bei instruktiven Aufforderungen beim letzten Einlenken und Zurücksetzen des Autos, bei dem das nach hinten Schauen relevant wird. Beispiel 9 zeigt diesen Lernschritt, der Fahrschüler bewegt während des gesamten Ausschnitts das Auto kontinuierlich sehr langsam nach hinten und hat am Ende das Auto erfolgreich eingeparkt (Transkript siehe unten).

Nach bzw. während des ersten Deklarativ *guckst nach HINten-* (Z. 04) schaut der Fahrschüler sich kurz nach hinten rechts um. Während der folgenden Instruktion zum langsam Fahren und Lenken (Z. 05-08) beobachtet er die rechte vordere Ecke des Fahrschulautos, die sich auf der Höhe des Endes des externen Autos befindet. Schon gegen Ende der Lenk-Instruktion tippt die Fahrlehrerin den Schüler am Arm an (Z. 08) und lenkt damit seine Aufmerksamkeit auf ihre linke Hand (vgl. auch Routarinne et al. 2020 zu Berührungen, die die Aufmerksamkeit von SchülerInnen auf den nachfolgend gestisch angezeigten Fokus lenken). Mit ihrem Daumen deutet sie kurz darauf für eine globale Richtungsangabe (vgl. Stukenbrock 2014b) zur Heckscheibe, während sie in zunächst geringer Lautstärke den Schüler mittels eines Imperativs (Z. 09, Abb. 8) erneut auffordert, sich umzusehen. Der Schüler schaut erneut nur kurz nach hinten und orientiert sich dabei eher an der seitlichen hinteren Scheibe. Nachdem er seinen Blick direkt wieder nach vorne richtet, wiederholt die Fahrlehrerin ihren Imperativ mit erhöhter Lautstärke (Z. 11), aber ohne erneute Zeigegeste. Erst während der Schüler sein Nichtverstehen anzeigt (Z. 13), hebt sie erneut die linke Hand Richtung Mittelkonsole und fängt an mit dem Daumen zur Heckscheibe zu deuten (s. Abb. 9). Der *stroke* der Geste (vgl. Kendon 2004: 111f.) liegt hierbei auf dem auch prosodisch akzentuierten und vergleichsweise langsam produzierten, d.h. länger dauernden Richtungsadverb *DAhinten-* (Z.15). Das längere Halten der Geste zeigt hier nicht die genaue Zeit an, die der Blick des Schülers dauern soll, vermittelt ihm jedoch auch das notwendige Körperwissen, d.h., dass er sich mehr als für einen punktuellen Blick (wie es etwa der Schulterblick ist) umdrehen muss. Während dieser Instruktion schaut der Schüler korrekt längere Zeit durch die Heckscheibe und wiederholt dies während des restlichen Einparkprozesses selbstständig (s. Abb. 10). Die Fahrlehrerin instruiert also nicht nur die korrekte Richtung, sondern auch die gewünschte Dauer des Schauens.

### (9) FAHR02\_A03\_119-135

```
01 LH   so jetzt fährst_e WEIter?
02     bis das hier so eine LInie gibt-
03     (1.1)$ (0.9)*$(0.2)
      shb     $dreht Kopf nach links und schaut aus linkem Fens-
            ter$
      lhk     *neigt Kopf zu SH und leicht nach links hin-
            ten--->
```

04 LH guckst nach HIN\$\*ten-\*\$  
shb \$schaut nach hinten rechts aus der  
Scheibe\$  
lhk ----- \*Kopf wieder nach vorne\*

05 \$(0.33)  
shb \$schaut nach vorne rechts aus dem Auto---->

06 LH und wie geSAGT;=  
07 LH =wenn du so schön langsam FÄHRST,=  
08 =brauchst natürlisch auch \*schön langsam \*LENken.\*=  
lhk \*,,,,,,,,,,,,, \*tippt SH mit  
linkem Zeigefinger an\*

09 LH <<p>\*=un #guck disch \$UM\*;>\$  
lhk \*zeigt mit linkem Daumen nach hinten zur Heckscheibe\*  
shb \$schaut nach hinten rechts\$

#Abb.8



Abb. 8: Zeigegeste mit dem Daumen nach hinten

10 \$(1.99)\*\$  
lhk \*.....\*  
shb \$schaut wieder nach vorne\$

11 LH <<cresc>\*guck disch \$UM-\*>\$  
lhk \*neigt Kopf zu SH\*  
shb \$schaut kurz nach hinten rechts\$

12 \$(0.58)  
shb \$schaut nach vorne rechts zum Seitenspiegel--->

13 SH wie \*UM.\$  
shb -----\$  
lhk \*hebt l. Faust mit ausgestrecktem Daumen,,,

14 (0.35)  
lhk ,,,,,,,,,,,,,,

- 15 LH \*<<f, len>DA\$hin#ten-\*  
lhk \*zeigt mit 1. Daumen nach hinten zur Heckscheibe\*  
shb \$schaut nach hinten zur Heckscheibe---->  
#Abb.9



Abb. 9: Zeigegeste mit dem Daumen nach hinten

- 16 \*DA guckst\_e\$ hin.\*>  
lhk \*.....\*  
shb -----\$schaut kurz zur rechten Seite-->  
17 (1.0)\$#(1.1)\$ (0.45)\$  
shb -----\$schaut nach hinten\$schaut nach vorne\$  
#Abb.10



Abb. 10: SH schaut eigenständig nach hinten

#### 4.3.2. Ikonische Gesten

Ikonische Gesten haben eine darstellende Funktion (vgl. McNeill 1992; Kendon 2004; Fricke 2007, 2012; Streeck 2016) – mit ihnen werden gestische Repräsentationen von Objekten oder Handlungen geschaffen. Insbesondere das Zusammenspiel von ikonischen Gesten und bestimmten modaldeiktischen Ausdrücken wie *so* (vgl. Stukenbrock 2010; Streeck 2016) und Lexemen, die gewissermaßen indexikalisch sind (Richtung, Winkel usw.) ist reflexiv, d.h. ikonische Geste und verbaler Kanal sind ohne einander nicht interpretierbar (vgl. Fricke 2012:213 ff.). Der Blick zur Hand ist dabei Teil einer "trimodalen Konstruktion", die "die Aufmerksamkeit des Hörers [...] vom 'verbalen zum visuellen Kanal'" (Streeck 2016:63) lenkt.

Auch die ikonischen Gesten unterscheiden sich je nach Vermittlungsform. Auffällig an den ikonischen Gesten während der Simulation im Fahrschulraum ist, dass sie nur in Ausnahmefällen im Zusammenhang mit Vorgängen am Screen stehen (nur der gewünschte 45-Grad-Winkel wird mit dem Laserpointer ikonisch abgefahren). Stattdessen unterstützen sie fast immer die grammatisch und inhaltlich komplexeren Erklärungen, die auf Prozesse oder die Relevanz bestimmter Aspekte beim Einparken abzielen, die durch die Einparksimulation selbst nicht darstellbar sind, oder die generell beim Autofahren relevant sind und auch an anderer Stelle des theoretischen Unterrichts thematisiert werden.

Die ikonischen Gesten beim ersten praktischen Einparken werden sehr ähnlich gebraucht. Sie finden sich fast ausschließlich bei der noch sehr unerfahrenen Fahrlehrerin und werden wie im theoretischen Unterricht redebegleitend verwendet und veranschaulichen damit bestimmte Teilschritte, etwa das Heruntertreten bzw. Kommenlassen der Kupplung oder die notwendige Anzahl der Drehungen des Lenkrads. Der entscheidende Unterschied zur Einparksimulation im Fahrschulraum ist der, dass diese Gesten den Aufforderungscharakter der Deklarativsätze, Imperative oder deontischen Infinitive (vgl. Abschnitt 4.2.1) unterstützen und nicht nur veranschaulichend sind. Simultan zur jeweiligen Äußerung führt die Fahrlehrerin die gewünschte Handlung ikonisch vor und gibt damit der Fahrlehrerin Hilfestellung, in dem sie auf die Relevanz und Art der Handlung aufmerksam macht, ohne sich nur auf den verbalen Kanal verlassen zu müssen, den die Schülerin im Zweifel aufgrund der Aufmerksamkeit auf die Fahrsituation nicht mehr kognitiv verarbeiten kann.

Die ikonischen Gesten während der Modellautodemonstration im Auto hingegen verdeutlichen erneut, dass diese Vermittlungsform Aspekte sowohl der theoretischen Wissensvermittlung im Fahrschulraum als auch des praktischen Einparkens im Auto vereint. Ikonisch dargestellt werden alle Winkel und Linien, die für das Erkennen der relevanten Zeitpunkte zum Einlenken sowie für die korrekte Ausrichtung des Fahrschulautos zum externen Auto relevant sind. Dabei beschränkt sich die Fahrlehrerin je nach Wissensstand ihrer FahrschülerInnen jedoch nicht darauf, diese Winkel anhand der Modellautos zu zeigen, sondern sie stellt wie auch bei den Zeigegesten (vgl. Abschnitt 4.3.1) zusätzlich die Verbindung zur externen Situation her (Beispiel 10).

**(10) FAHR02\_A15\_76-98**

01 LH aso dann FÄHRST du so weit,  
 02 °h #\*bis du so ungefähr n fünfunvierzig GRAD winkel  
 hast;  
 lhh \*bildet mit der r. Hand eine Linie die 45°-Winkel  
 anzeigt und verbleibt in dieser Position---->  
 #Abb. 11



Abb. 11: Anzeige des 45-Grad-Winkels  
 zwischen Modellauto und Kaugummipackung

03 (0.§24)  
 shb §nickt und blinzelt--->  
 04 LH Oke-  
 ((...))  
 12 LH \*°h das sind so NEUNzig,  
 lhb \*bildet eine Zeigegeste, malt mit Zeigefinger  
 der rechten Hand 90°-Winkel---->  
 13 LH GUCK,  
 14 §[das sin NEU]N\*zig grad,\*  
 15 SH [hm\_hm ]  
 lhk \*zieht Hälfte des 90°-Winkels\*  
 shk §nickt leicht---->  
 16 LH \*und SO-\*  
 lhk \*bildet mit der r. Hand eine Linie die 90°-Winkel  
 unterteilt\*  
 17 LH °h\* aso das \*§HEIßT,\*  
 lhk \*l. Arm geht hoch, bildet mit der vertikalen  
 Handfläche Linie nach vorne\*-----\*  
 shb §schaut auf ausgestreckten Arm  
 der Lehrerin---->  
 18 LH \*wenn du jetzt\* so EIN§lenkst,  
 lhk \*Arm schlägt leicht nach links aus\*verändert  
 Geste von gerader Linie zu schräger Linie die 45°-  
 Winkel darstellen soll ---->  
 19 shb §schaut auf Arm der Lehrerin,  
 nicht in die gezeigte Richtung--->

20 LH \*\$dass te #\$\$SO-\*  
 lhk \*-----\*  
 shb \$verändert Blickrichtung, folgt der Gestikulation  
 d. Lehrerin--->  
 shk \$nickt---->  
 #Abb. 12



Abb. 12: Anzeige Richtung, in die das Fahrschulauto nach dem Einlenken ausgerichtet sein soll

21 \* (0.67)  
 lhk \*beugt sich vor, Arm ausgestreckt, macht rotierende  
 Bewegungen mit der Hand---->  
 22 LH JA \*so-  
 lhk \*macht vertikale kurze Bewegungen mit ausge-  
 strecktem Arm und Handfläche---->  
 (0.2)  
 23 LH weisst du so die \*RISCH\*\$tung [hast unge]fähr=\$ja;  
 [hm\_hm ]  
 lhk ----->\*,,,,,,\*  
 shb \$schaut zur Lehrerin \$

Im Vergleich zum praktischen Einparken können bei der Modellautodemonstration im Auto die relevanten Winkel und Ausrichtungen nur aus der Vogelperspektive veranschaulicht werden, sind aber noch nicht selbst physisch-motorisch erfahrbar. Jedoch verbindet die Fahrlehrerin die ikonische Geste des 45-Grad-Winkels zwischen Modellauto und Kaugummipackung (Z. 02-16, Abb. 11) insofern mit den Gegebenheiten der realen Situation als sie den Übungsvorgang vorwegnehmend mittels einer Geste die Richtung (nach vorne links) anzeigt, die das Auto einnehmen soll, damit ein 45-Grad-Winkel erreicht ist (Z. 17-22, Abb. 12). Während Richtungsgesten mit der flachen Hand bei Fricke (2007:105f.) generell als Zeigegesten klassifiziert sind, ist diese Richtungsanzeige eher als ikonisch zu werten, indem nicht einfach die Richtung als relevant angezeigt wird, sondern die Ausrichtung des

Autos auf der Längsachse repräsentiert.<sup>8</sup> Sie stellt das 'reale' (aber imaginierte) Äquivalent zur ikonischen Geste zwischen Modellauto und Kaugummipackung dar. Beide ikonischen Gesten sind wie üblich den verbalen Erklärungen und damit ihren "lexical affiliates" vorangestellt (vgl. Schegloff 1984:276). Wie auch bei den Instruktionen mit Zeigegesten erleichtern die veranschaulichenden ikonischen Gesten die Imagination der adäquaten Ausrichtungen und Winkel im statischen Setting im Auto, die kurz nach der Modellautodemonstration zum ersten Mal selbst mobil physisch-motorisch erfahrbar werden.

## 5. Fazit

In diesem Beitrag haben wir uns mit Instruktionen zum rückwärts Einparken in drei Vermittlungsformen (software-gestützte Einparksimulation, vorgelagerte Instruktion mit Modellauto und erstes praktisches Einparken) in zwei verschiedenen Unterrichtssituationen (Unterricht im Fahrschulraum vs. Unterricht im Auto) befasst. Im Vordergrund stand die Frage, inwiefern die Ausgestaltung von Instruktionen an die jeweiligen Eigenschaften der Vermittlungsformen und Situationen und deren räumlich-zeitlichen und interaktiven Grenzen und Möglichkeiten angepasst sind. Untersucht wurde dies anhand einer exhaustiven Betrachtung aller lokalen instruktiven Aktivitäten zum gleichen Lerninhalt (rückwärts Einparken) mit dem gleichen globalen Ziel (dieses Einparken zu erlernen), jedoch in den unterschiedlichen Kontexten der Vermittlungsformen.

Schon die dichotome Trennung des institutionellen Fahrschulunterrichts in den theoretischen und praktischen Fahrunterricht bringt aufgrund der räumlichen und situativen Gegebenheiten unterschiedliche Interaktions- und Handlungsmöglichkeiten mit sich. In Bezug auf die tatsächliche Vermittlung des Lerninhalts zeigt sich jedoch statt einer dichotomen Trennung ein Kontinuum zwischen theoretischer Vermittlung und praktischem Einüben.

In Bezug auf die grammatische Ausgestaltung der Instruktionen wird dies daran erkennbar, dass die vorgelagerten Instruktionen mit Modellauto im Fahrschulauto sowohl Gemeinsamkeiten zur Vermittlungsform im Fahrschulraum (mit Einparksimulation am Screen) aufweisen, als auch zum ersten praktischen Einüben. Zum einen ist hier die Unterrichtssituation (in den Räumlichkeiten der Fahrschule vs. im Auto) von Belang: In dem von der 'echten' Parksituation entkoppelten Setting außerhalb des Autos zeichnen sich die Instruktionen durch eine höhere grammatische Komplexität und mehr Erklärungstiefe aus, durch die auch die mangelnde Anschaulichkeit sprachlich eingeholt wird. Dagegen müssen während der Modellautodemonstration im Auto und beim praktischen Einparken bestimmte Aspekte der Situation wie Abstände, Ausrichtung und Größe der Parklücke nicht erst verbal durch komplexe Äußerungsstrukturen präsent gemacht werden. Zum anderen ist die Mobilität konstitutiv für die Ausgestaltung der Instruktionen (statisch im Fahrschulraum und der vorgelagerten Instruktion im Auto vs. mobil beim praktischen Einparken). Denn selbst die Äußerungstypen, deren Häufigkeit sich nicht signifikant

---

<sup>8</sup> Zwar folgt die Fahrschülerin dem Blick der Linie, für die Wahrnehmungssituation relevant gesetzt wird hier von der Fahrlehrerin jedoch nicht ein bestimmter zu identifizierender Referenzpunkt vor der Hand, sondern die Ausrichtung der Hand im Hinblick auf die gewünschte Ausrichtung des Autos in einem zu imaginierenden Straßenraum.

unterscheidet, haben je nach Vermittlungsform unterschiedliche Funktionen: So sind sowohl während der Simulation Fahrschulraum als auch während der Modellautodemonstration im Auto Deklarative und Ellipsen i.d.R. deskriptiv zu verstehen. Während des praktischen Einparkens sind Deklarative und elliptische Formen dagegen fast immer (instruktive) Aufforderungen, die erkennbar auch so interpretiert werden. Hierdurch zeigt sich auch die starke Kontextabhängigkeit bei der Interpretation grammatischer Formate.

Die Modellautodemonstration im Auto kann aufgrund der Eigenschaften, die sie mit den jeweils anderen Vermittlungsformen teilt (statisch, aber eingebettet in die Situation der Anwendung), als Verbindungsglied gesehen werden (s. Abb. 13). Dies spiegelt sich auch in den Unterschieden bezüglich der verkörperten Handlungen wider. Zeigegesten und ikonische Gesten sind jeweils auf die spezifischen Anforderungen und Einschränkungen der Situation zugeschnitten – während der Simulation im Fahrschulraum unterstützen sie durch Identifizierung und Veranschaulichung die wissensvermittelnden Aspekte, beim praktischen Einparken den Aufforderungscharakter. Die Modellautodemonstration im Auto dient zur Verkopplung dieser Aspekte, indem relevante Orientierungspunkte und Winkel nicht nur aus der Vogelperspektive am Modellauto lokalisiert werden, sondern sofort durch die Situation im Auto auch mit Blick auf den unmittelbar folgenden Übungsvorgang im hierfür relevanten Interaktionsraum verortet werden (vgl. auch Björklund 2018).

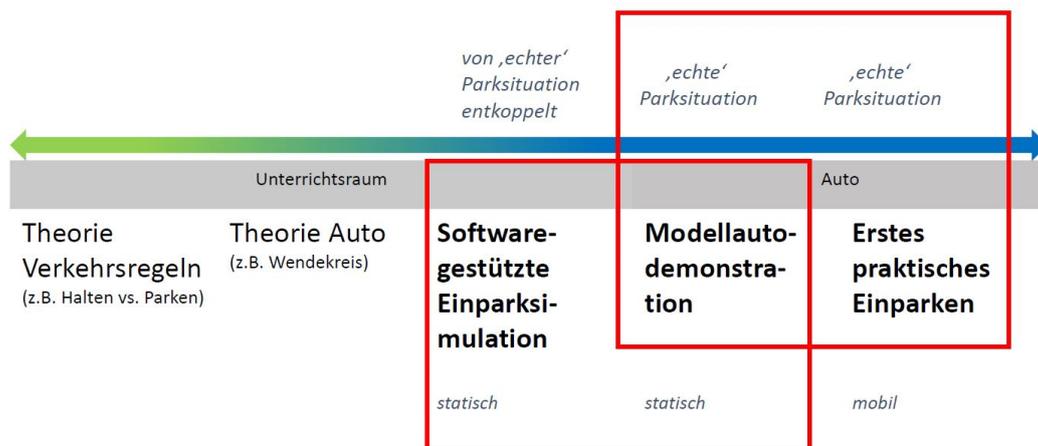


Abb. 13: Die Überschneidung von Situationseigenschaften im Vermittlungstyp der Modellautodemonstration

Die Instruktionen sind also an die Vermittlungstypen mit ihren jeweiligen Eigenschaften angepasst. Die von der 'echten' Parksituation entkoppelte und statische Wissensvermittlung während der Einparksimulation im Fahrschulraum ist didaktisch aufbereitet und darauf ausgelegt, dass die SchülerInnen das Einparken als globalen Prozess beobachten können, der erst in einer unbestimmten Zukunft auch handlungspraktisch relevant wird (vgl. auch Kotthoff 2009). Die Instruktionen (hier spezifischer: Aufforderungen) im mobilen praktischen Einparken sind situativ unmittelbar handlungsrelevant, nicht zuletzt dennoch systematisch instruktiv insofern, als durch die spezifischen lokalen Aufforderungen die einzelnen Teilschritte für die SchülerInnen zum ersten Mal selbst erlebbar werden und die Fahrlehrerin zudem durch Korrekturen eingreift und nachjustiert. In der statischen, aber aufgrund der

echten Parksituation anschaulichen vorgelagerten Instruktion im Auto geschieht gewissermaßen beides: durch die Demonstration am Modellauto beobachten die Fahr-schülerInnen den Prozess als Ganzes, dieser wird jedoch noch mehr als in der Si-mulation im Fahrschulraum analytisch in einzelne Teilschritte zerlegt, wobei rele-vante Aspekte am Modellauto im realen Interaktionsraum verankert werden – die Instruktionen sind sozusagen 'mittelbar' handlungspraktisch relevant.

Die Instruktionen zum Einparken hängen somit ab von der lokalen Nutzung spe-zifischer (semiotischer, linguistischer, gestischer) Ressourcen, die sich unmittelbar an den Möglichkeiten und Einschränkungen der jeweiligen Vermittlungstypen (mit unterschiedlicher Relevanz von Zeitlichkeit, Aufmerksamkeit und Position im Raum) orientieren. Interessant ist dabei aus konversationsanalytischer Sicht, dass das jeweils vom Unterrichtstyp 'abweichende' Geschehen erst interaktiv als solches hergestellt werden muss (d.h. dass etwa die Modellautodemonstration als nicht-mo-bile Situation aktiv hergestellt werden muss oder eine Software zum Aufrufen der Einparksimulation im Frontalunterricht im Fahrschulraum eingesetzt wird). Zudem zeigen die Daten einmal mehr, dass Instruieren und Einüben wiederholende Tätig-keiten sind, auch über verschiedene Vermittlungsformen und spezifische Instrukti-onstypen hinweg. Das zu vermittelnde Wissen wird hier zu unterschiedlichen Zeit-punkten in unterschiedlicher Form und Erklärungstiefe vermittelt, zum Teil wieder-holend und zum Teil ergänzend. Die Befunde zur unterschiedlichen Funktion glei-cher sprachlicher und gestischer Formen – in Abhängigkeit vom jeweiligen Setting – tragen so einmal mehr und anhand der Vergleichbarkeit der untersuchten Daten besonders gut belegbar zur Beobachtung bei, dass grammatische und multimodale Formen in ihrem lokalen und situativen Kontext gestaltet und interpretiert werden.

## 6. Literatur

- Amerine, Ronald / Bilmes, Jack (1988): Following instructions. In: *Human Studies* 11(2-3), 327-339.
- Baddeley, Alan D. / Hitch, Graham (1974): Working Memory. In: *Psychology of Learning and Motivation* 8, 47-89.
- 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.
- Breindl, Eva / Volodina, Anna / Waßner, Ulrich (2014): *Handbuch der deutschen Konnektoren 2: Semantik der deutschen Satzverknüpfers*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Bühler, Karl [1934] (1978): *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Frankfurt/Berlin/Wien: Ullstein.
- 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 so-ciocultural perspectives*. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc., 113-143.
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2012): *Fahrschüler-Aus-bildungsordnung vom 19. Juni 2012 (BGBl. I S. 1318)*, die zuletzt durch Artikel 6 der Verordnung vom 2. Oktober 2019 (BGBl. I S. 1416) geändert worden ist. Online verfügbar unter (zuletzt abgerufen: 18.06.2020):

- [https://www.gesetze-im-internet.de/fahrschausbo\\_2012/BJNR131800012.html](https://www.gesetze-im-internet.de/fahrschausbo_2012/BJNR131800012.html)
- Clark, Herbert H. / Brennan, Susan E. (1991): Grounding in communication. In: Resnick, Lauren B. / Levine, John M. / Teasley, Stephanie D. (eds.), *Perspectives on socially shared cognition*. Washington, D.C.: American Psychological Association, 127-149.
- Curl, Traci S. / Drew, Paul (2008): Contingency and action: A comparison of two forms of requesting. In: *Research on Language and Social Interaction* 41(2), 129-153.
- 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): Instruction practices in German driving lessons: Differential uses of declaratives and imperatives. In: *International Journal of Applied Linguistics* 28(2), 265-282.
- Deppermann, Arnulf (2018b): Changes in turn-design over interactional histories – the case of instructions in driving school lessons. In: Deppermann, Arnulf / Streeck, Jürgen (Hg.), *Time in Embodied Interaction*. Amsterdam: John Benjamins, 293-324.
- Deppermann, Arnulf (2018c): Editorial: Instructions in driving lessons. In: *International Journal of Applied Linguistics* 28(2), 221-225.
- Deppermann, A. (2020): Lean syntax: How argument structure is adapted to its interactive, material, and temporal ecology. In: *Linguistische Berichte* 263, 255-294.
- Deppermann, Arnulf / Schmidt, Axel: Reponsive Instruktionen: Wie in kreativen Settings Neues entsteht (in diesem Themenheft).
- Deppermann/Reineke (i.V.): Shared interactional history as grounds for recipient design: Referential practices in instructions in driving lessons.
- De Stefani, Elwys (2018): Formulating direction: Navigational instructions in driving lessons. In: *International Journal of Applied Linguistics* 28(2), 283-303.
- De Stefani, Elwys de / Gazin, Anne-Danièle (2014): Instructional sequences in driving lessons: Mobile participants and the temporal and sequential organization of actions. In: *Journal of Pragmatics* 65, 63-79.
- Du Bois, John W. (2003): Argument Structure: Grammar in Use. In: John W. Du Bois / Kumpf, Lorraine E. / Ashby, William J. (eds.), *Preferred Argument Structure: Grammar as Architecture for Function*. Amsterdam: Benjamins, 11-60.
- Ehmer, Oliver / Oloff, Florence / Helmer, Henrike / Reineke, Silke: Einleitung: Aufforderungen und Instruktionen in der multimodalen Interaktion (in diesem Themenheft).
- Ehmer, Oliver (i.V.): Synchronization in demonstrations. Multimodal practices for instructing body knowledge. In: Ehmer, Oliver/ Brône, Geert (Hg.): *Instructing embodied knowledge. Multimodal approaches to interactive practices for knowledge constitution*. Special Issue in *Linguistics Vanguard*.
- Fricke, Ellen (2007): *Origo, Geste und Raum: Lokaldeixis im Deutschen*. Berlin/ New York: de Gruyter.

- Fricke, Ellen (2012): Grammatik multimodal: Wie Wörter und Gesten zusammenwirken. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Garfinkel, Harold (1967): Studies in ethnomethodology. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Goldberg, Jo Ann (1975): A System for the transfer of instructions in natural settings. In: *Semiotica* 14(3), 269-296.
- Haddington, Pentti / Mondada, Lorenza / Nevile, Maurice (2013): Being mobile: Interaction on the move. In: Haddington, Pentti / Mondada, Lorenza / Nevile, Maurice (eds.): *Interaction and Mobility*. Berlin/Boston: de Gruyter, 3-62.
- Haddington, Pentti / Keisanen, Tiina / Mondada, Lorenza / Nevile, Maurice (2014): Towards multiactivity as a social and interactional phenomenon. In: Haddington, Pentti / Keisanen, Tiina / Mondada, Lorenza / Nevile, Maurice (eds.), *Multiactivity in Social Interaction: Beyond multitasking*. Amsterdam: John Benjamins, 3-32.
- Helmer, Henrike (2021): Humorous or occasioned instructions: Learning the 'shoulder check' in theoretical and practical driving lessons. In: *International Journal of Applied Linguistics* 31(1), 109-131.
- Keevallik, Leelo (2013): The interdependence of bodily demonstrations and clausal syntax. In: *Research on Language and Social Interaction* 46(1), 1-21.
- 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.
- Kendon, Adam (2004): *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- McNeill, David (1992): *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press.

- 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 (2007): Interaktionsraum und Koordinierung. In: Schmitt, Reinhold (Hg.), *Koordination: Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Narr, 55-93.
- Mondada, Lorenza (2014): Instructions in the operating room: How the surgeon directs their assistant's hands. In: *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.
- Rauniomaa, Mirka / Keisanen, Tiina (2012): Two multimodal formats for responding to requests. In: *Journal of Pragmatics* 44(6-7), 829-842.
- 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.
- Reineke, Silke (i.V.): Recipient design in driving lessons: A comparative analysis of the same interactional task designed for different addressees.
- Routarinne, Sara / Heinonen, Pilvi / Karvonen, Ulla / Tainio, Liisa / Ahlholm, Maria (2020): Touch in achieving a pedagogically relevant focus in classrooms. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality* 3(1).
- Schegloff, Emanuel A. (1984): On some gestures' relation to talk. In: Atkinson, Maxwell / Heritage, John (eds.): *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 266-296.
- 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.
- Streeck, Jürgen (2016): Gestische Praxis und sprachliche Form. In: Deppermann, Arnulf / Feilke, Helmuth / Linke, Angelika (Hg.), *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Berlin/Boston: de Gruyter, 57-80.
- Stukenbrock, Anja (2009): Referenz durch Zeigen. Zur Theorie der Deixis. In: *Deutsche Sprache* 37, 289-316.
- Stukenbrock, Anja (2010): Überlegungen zu einem multimodalen Verständnis der gesprochenen Sprache am Beispiel deiktischer Verwendungsweisen des Ausdrucks *so*. In: *InLiSt* 47, 1-23.
- Stukenbrock, Anja (2014a): Take the words out of my mouth: verbal instructions as embodied practices. *Journal of Pragmatics* 65, 80-102.
- Stukenbrock, Anja (2014b): Pi mal Daumen. Über eine kontextreiche Unschärfere-lation beim Zeigen. In: Bergmann, Pia / Birkner, Karin / Gilles, Peter / Spiekermann, Helmut / Streck, Tobias (Hg.): *Sprache im Gebrauch: Räumlich, zeitlich, interaktional*. Festschrift für Peter Auer. Heidelberg: Winter, 343-361.
- Stukenbrock, Anja (2016): Deiktische Praktiken. Zwischen Interaktion und Grammatik. In: Deppermann, Arnulf / Feilke, Helmuth / Linke, Angelika (Hg.), *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Berlin/Boston: de Gruyter, 81-126.

- Svennevig, Jan (2018): Decomposing Turns to Enhance Understanding by L2 Speakers. In: *Research on Language and Social Interaction* 51(4), 398-416.
- Szcepek Reed, Beatrice / Reed, Darren / Haddon, Elizabeth (2013): NOW or NOT NOW: Coordinating Restarts in the Pursuit of Learnables in Vocal Master Classes. In: *Research on Language and Social Interaction* 46(1), 22-46.
- 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 (eds.), *Imperative turns at talk: The design of directives in action*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 27-63.

Dr. Henrike Helmer  
Leibniz-Institut für Deutsche Sprache  
R5, 6–13  
68161 Mannheim

[helmer@ids-mannheim.de](mailto:helmer@ids-mannheim.de)

Dr. Silke Reineke  
Leibniz-Institut für Deutsche Sprache  
R5, 6–13  
68161 Mannheim

[reineke@ids-mannheim.de](mailto:reineke@ids-mannheim.de)

Veröffentlicht am 15.4.2021

© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.