Gesprächsforschung
Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion

Themenheft

"How to get things done"

Aufforderungen und Instruktionen in der multimodalen Interaktion

herausgegeben von

Oliver Ehmer / Henrike Helmer
Florence Oloff / Silke Reineke

Ausgabe 22 (2021)

Einführung in das Themenheft

Oliver Ehmer / Florence Oloff / Henrike Helmer / Silke Reineke
"How to get things done" –
Aufforderungen und Instruktionen in der multimodalen Interaktion

Florence Oloff
Show Imperatives in Smartphone-based Showing Sequences
in Czech and German

Alexandra Gubina
Availability, Grammar, and Action Formation:
On Simple and Modal Interrogative Request Formats in Spoken German

Henrike Helmer / Silke Reineke
Instruktionen und Aufforderungen in Theorie und Praxis –
Einparken im Fahrunterricht

Maxi Kupetz
Multimodalität und Adressatenorientierung in Instruktionen
im DaZ- und fachintegrierten Unterricht

Axel Schmidt / Arnulf Deppermann
Instruieren in kreativen Settings –
Wie Vorgaben der Regie durch Schauspielende ausgestaltet werden

Axel Schmidt/Jörg Zinken
Directing, negotiating and planning:
'*Aus Spiel*' ('for play') in children's pretend joint play

Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion (ISSN 1617-1837)
Ausgabe 22 (2021), Seite 670-690 (www.gespraechsforschung-ozs.de)

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

Oliver Ehmer / Florence Oloff / Henrike Helmer / Silke Reineke

1. Gegenstand des Themenheftes

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

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

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

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

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

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

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

2. Bisherige Arbeiten

2.1 Aufforderungen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1. Instruktionen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Aktuelle Fragestellungen

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

Situiertheit: Zeit, Raum, Institution

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

Embodiment: Sprache und Körper

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

Wandel: Emergenz und Verfestigung

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

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

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

4. Beiträge zum Themenheft

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

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

leiblich-räumlichen Gegebenheiten mit dem sprachlichen Aufforderungsformat zusammenhängen.

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

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

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

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

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

5. Literaturangaben

Antaki, Charles / Kent, Alexandra (2012): Telling people what to do (and, sometimes, why): Contingency, entitlement and explanation in staff requests to adults with intellectual impairments. Journal of Pragmatics 44(6-7), 876-889.

Appel, Joachim (2009): Erklären im Fremdsprachenunterricht. In: Spreckels, Janet (Hg.), Erklären im Kontext: Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 33-48.

Arnold, Lynnette (2012). Dialogic embodied action: Using gesture to organize sequence and participation in instructional interaction. Research on Language and Social Interaction, 45(3), 269-296.

Austin, John Langshaw (1962): How to Do Things With Words, Cambridge: Harvard University Press.

Austin, John Langshaw (1972): Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with Words), Stuttgart: Reclam.

Betz, Emma / Taleghani-Nikazm, Carmen / Golato, Peter (2020): Chapter 1. Mobilizing others: An introduction. In: Taleghani-Nikazm, Carmen / Betz, Emma / Golato, Peter (eds.), Studies in Language and Social Interaction, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1-18.

Björklund, Daniel (2018): Drilling the mirror routine: From non-situated looking to mobile practice in driver training. In: International Journal of Applied Linguistics 28(2), 226-247.

Bochenski, J. M. (1974): An analysis of authority. In: Adelman, F. J. (Hg.): Authority, The Hague: Martinus Nijhoff, 56-85.

Bolden, Galina (2017): Requests for here-and-now actions in Russian conversation. In: Sorjonen, Marja-Leena / Raevaara, Liisa / Couper-Kuhlen, Elizabeth (Hgg.): Imperative turns at talk. The design of directives in action, Amsterdam: John Benjamins, 175-211.

Broth, Mathias / Cromdal, Jakob / Levin, Lena (2017): Starting out as a driver: Progression in instructed pedal work. In: Mäkitalo, Åsa / Linell, Per / Säljö, Roger (eds.), Memory practices and learning: Interactional, institutional, and sociocultural perspectives. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc., 113-143.

Cekaite, Asta (2010): Shepherding the child: embodied directive sequences in parent–child interactions. Text & Talk - An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies 30(1), 1-25.

Cekaite, Asta / Keisanen, Tiina / Rauniomaa, Mirka / Siitonen, Pauliina (2021): Human-assisted mobility as an interactional accomplishment. Gesprächsforschung 22, 469-475.

Costa, Marcella / Müller-Jacquier, Bernd (2009): Erklären und Fremdverstehen am Beispiel des internationalen Städtetourismus. In: Spreckels, Janet (Hg.), Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 177-192.

Couper-Kuhlen, Elizabeth (2014): What does grammar tell us about action? Pragmatics 24(3), 623-647.

Craven, Alexandra / Potter, Jonathan (2010): Directives: Entitlement and contingency in action. Discourse Studies 12(4), 419-442.

Curl, Traci S. / Drew, Paul (2008): Contingency and action: A comparison of two forms of requesting. Research on language and social interaction 41(2), 129-153.

De Stefani, Elwys (2018): Formulating direction: Navigational instructions in driving lessons. In: International Journal of Applied Linguistics 28(2), 283-303.

De Stefani, Elwys / Gazin, Anne-Danièle (2014): Instructional sequences in driving lessons: Mobile participants and the temporal and sequential organization of actions. Journal of Pragmatics 65, 63-79.

De Stefani, Elwys / Mondada, Lorenza (2014): Reorganizing mobile formations: When 'guided' participants initiate reorientations in guided tours. Space and Culture 17(2), 157-175.

Deppermann, Arnulf (2007a): Grammatik und Semantik aus gesprächsanalytischer Sicht. Berlin: de Gruyter.

Deppermann, Arnulf (2015): When recipient design fails: Egocentric turn-design of instructions in driving school lessons leading to breakdowns of intersubjectivity. In: Gesprächsforschung - Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion (16), 63-101.

Deppermann, Arnulf (2016): La définition comme action multimodale pour des enjeux pratiques : définir pour instruire à l'auto-école. In: Langage 204 (4), 83-101.

Deppermann, Arnulf (2018a): Changes in turn-design over interactional histories – the case of instructions in driving school lessons. In: Deppermann, Arnulf /

Streeck, Jürgen (Hgg.): Time in Embodied Interaction. Synchronicity and sequentiality of multimodal resources. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 293-324.

Deppermann, Arnulf (2018b): Instruction practices in German driving lessons: Differential uses of declaratives and imperatives. International Journal of Applied Linguistics 28(2), 265-282.

Deppermann, Arnulf (2021): Imperative im Deutschen: Konstruktionen, Praktiken oder social action formats? In: Weidner, Beate / König, Katharina / Imo, Wolfgang / Wegner, Lars (Hgg.), Verfestigungen in der Interaktion: De Gruyter, 195-230.

Deppermann, Arnulf / Laurier, Eric / Mondada, Lorenza et al. (2018): Overtaking as an interactional achievement: video analyses of participants' practices in traffic. Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 19, 1-131.

Drew, Paul / Couper-Kuhlen, Elizabeth (2014): Requesting – from speech act to recruitment. In: Drew, Paul / Couper-Kuhlen, Elizabeth (Hgg.): Requesting in Social Interaction, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1-34.

Drew, Paul / Kendrick, Kobin H. (2018): Dearching for trouble: Recruiting assistance through embodied action. Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality 1(1).

Ehmer, Oliver (2021): Synchronization in Demonstrations. Multimodal practices for instructing body knowledge. In: Ehmer, Oliver / Brône, Geert: Instructing embodied knowledge. Multimodal approaches to interactive practices for knowledge constitution. Special Issue in Linguistics Vanguard, S. 1-18.

Ervin-Tripp, Susan (1976): Is Sybil there? the structure of some American English directives. Language in Society 5(1), 25-66.

Evans, Bryn / Reynolds, Edwar (2016): The organization of corrective demonstrations using embodied action in sports coaching feedback. Symbolic Interaction 39(4), 525-556.

Filliettaz, Laurent (2007): 'On peut toucher?' L'orchestration de la perception sensorielle dans des interactions en formation professionnelle initiale. Bulletin suisse de linguistique appliquée 85, 11-32.

Filliettaz, Laurent / de Saint-Georges, Ingrid, et al. (2010): Skiing, Cheese Fondue and Swiss Watches: Analogical Discourse in Vocational Training Interactions. Vocations and Learning 3 (2), 117-140.

Floyd, Simeon / Rossi, Giovanni / Enfield, N.J. (2020): Getting others to do things: A pragmatic typology of recruitments: Zenodo.

Fox, Barbara A. (2007): Principles shaping grammatical practices: an exploration. Discourse Studies 9, 299-318.

Fox, Barbara / Heinemann, Trine (2016): Rethinking format: An examination of requests. Language in Society 45(4), 499-531.

Garfinkel, Harold (2002): Ethnomethodology's Program. Working Out Durkheim's Aphorism, Lanham / Boulder / New York / Oxford: Rowman & Littfield Publishers.

Goldberg, Jo Ann (1975): A System for the transfer of instructions in natural settings. In: Semiotica 14(3), 269-296.

Goodwin, Marjorie H. (2006): Participation, affect, and trajectory in family directive/response sequences. Text & Talk 26(4-5), 513-541.

Goodwin, Marjorie H. / Cekaite, Asta (2014): Orchestrating directive trajectories in communicative projects in family interaction. Requesting in social interaction, 185-214.

Günthner, Susanne (1999): Polyphony and the 'layering of voices' in reported dialogues: An analysis of the use of prosodic devices in everyday reported speech. Journal of pragmatics 31(5), 685-708.

Harren, Inga (2009): Formen von Begriffsarbeit – wie im Unterrichtsgespräch Inhalte und Fachtermini verknüpft werden. In: Vogt, Rüdiger (Ed.), Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg, 151-168.

Helmer, Henrike (2021): Humorous or occasioned instructions: Learning the "shoulder check" in theoretical and practical driving lessons. International Journal of Applied Linguistics 31(1), 109-131.

Hindmarsh, John / Hyland, Lewis / Banerjee, Avijit (2014): Work to make simulation work: 'Realism', instructional correction and the body in training, Discourse Studies 16(2), 247-269.

Keevallik, Leelo (2010): Bodily Quoting in Dance Correction. Research on Language and Social Interaction 43(4), 401-426.

Keevallik, Leelo (2013): The interdependence of bodily demonstrations and clausal syntax. In: Research on Language and Social Interaction 46(1), 1-21.

Keevallik, Leelo (2014): Turn organization and bodily-vocal demonstrations. Journal of Pragmatics 65, 103–120.

Keevallik, Leelo (2020a): Grammatical coordination of embodied action: The Estonian *ja* 'and' as a temporal coordinator of Pilates moves. In: Maschler, Yael / Pekarek Doehler, Simona / Lindström, Jan / Keevallik, Leelo (eds.), Emergent syntax for conversation: Clausal patterns and the organization of action. Amsterdam: John Benjamins, 221-244.

Keevallik, Leelo (2020b): Linguistic structures emerging in the synchronization of a Pilates class. In: Betz, Emma / Taleghani-Nikazm, Carmen / Golato, Peter (eds.), Mobilizing others: Grammar and lexis within larger activities. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 147-173.

Kendrick, Kobin H. / Drew, Paul (2016): Recruitment: Offers, Requests, and the Organization of Assistance in Interaction. Research on Language and Social Interaction 49(1), 1-19.

Kent, Alexandra (2012): Compliance, resistance and incipient compliance when responding to directives. Discourse Studies 14(6), 711-730.

Kotthoff, Helga (2009): Erklärende Aktivitätstypen in Alltags- und Unterrichtskontexten. In: Spreckels, Janet (Hg.), Erklären im Kontext: Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 120-146.

Lenhard, Stefan (2016): Fehlerkorrekturen und Rückmeldungen im Englischunterricht. Münster/New York: Waxmann.

Levin, Lena / Cromdal, Jakob / Broth, Mathias / Gazin, Anne-Danièle / Haddington, Pentti / McIlvenny, Paul / Melander, Helen / Rauniomaa, Mirka (2017): Unpacking corrections in mobile instruction: Error-occasioned learning opportunities in driving, cycling and aviation training. In: Linguistics and Education 38, 11-23.

Lindström, Anna (2005): Language as social action: A study of how senior citizens request assistance with practical tasks in the Swedish home help service. In: Hakulinen, Auli / Selting, Margret (Hgg.): Syntax and Lexis in Conversation. Studies on the use of linguistic resources in talk-in-interaction. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 209-230.

Lindwall, Oskar / Lymer, Gustav / Greiffenhagen, Christian (2015): The sequential analysis of instruction. In: Markee, Numa (ed.), The Handbook of Classroom Interaction. Chichester, UK: Wiley Blackwell, 142-157.

Lindwall, Oskar / Ekström, Anna (2012): Instruction-in-Interaction: The Teaching and Learning of a Manual Skill. Human Studies 35 (1), 27-49.

Mazeland, Harrie (2019): Activities as Discrete Organizational Domains. In: Reber, Elisabeth / Gerhardt, Cornelia (Hgg.): Embodied Activities in Face-to-face and Mediated Settings, Cham: Springer International Publishing, 29-61.

McIlvenny, Paul (2020): "It's going to be very slippery": Snow, space and mobility while learning cross-country skiing. In: Jensen, Ole B. / Lassen, Claus / Lange, Ida Sofie Gøtzsche (eds.), Changing mobilities. Material mobilities. London: Routledge, 77-100.

Mehan, Hugh (1979): Learning lessons: Social organization in classroom. Harvard University Press: Cambridge, Mass.

Melander, Helen / Sahlström, Fritjof (2009): Learning to Fly – The Progressive Development of Situation Awareness. In: Scandinavian Journal of Educational Research 53(2), 151-166.

Mondada, Lorenza (2011): The situated organization of directives in French: imperatives and action coordination in video games. Nottingham French Studies 50(2), 19-50.

Mondada, Lorenza (2012): Garden lessons: embodied action and joint attention in extended sequences. In: Nasu, Hisashi / Chaput Waksler, Frances (Hg.), Interaction and Everyday Life: Phenomenological and Ethnomethodological Essays in Honor of George Psathas. Plymouth, Lexington Books, 279–296

Mondada, Lorenza (2014a): Requesting immediate action in the surgical operating room. Time, embodied resources and praxeological embeddedness. In: Drew, Paul / Couper-Kuhlen, Elizabeth (Hgg.): Requesting in Social Interaction, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 269-302.

Mondada, Lorenza (2014b): Instructions in the operating room: How the surgeon directs their assistant's hands. Discourse Studies 16(2), 131-161.

Mondada, Lorenza (2018): Driving instruction at high speed on a race circuit: Issues in action formation and sequence organization. In: International Journal of Applied Linguistics 28(2), 304-325.

Pino, Marco (2016): When assistance is not given: Disaffiliative responses to therapeutic community clients' implicit requests. In: The Palgrave Handbook of Adult Mental Health: Springer, 671-690.

Putzier, Eva-Maria (2011): Das Chemieexperiment: Inszenierung im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Schmitt, Reinhold (Hg,): Unterricht ist Interaktion. Analysen zur De-facto-Didaktik. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache (amades), 69-107.

Putzier, Eva-Maria (2016): Wissen – Sprache – Raum. Zur Multimodalität der Interaktion im Chemieunterricht. Tübingen: Narr, 2016.

Rauniomaa, Mirka / Haddington, Pentti / Melander, Helen / Gazin, Anne-Danièle / Broth, Mathias / Cromdal, Jakob / Levin, Lena / McIlvenny, Paul (2018): Parsing tasks for the mobile novice in real time: Orientation to the learner's actions and to spatial and temporal constraints in instructing-on-the-move. In: Journal of Pragmatics 128, 30-52.

Reed, Darren / Szczepek Reed, Beatrice (2013): Building an instructional project: Actions as components of music masterclasses. In Szczepek Reed, Beatrice / Raymond, Geoffrey (eds.), Units of Talk – Units of Action. Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins: 313-342.

Rossi, Giovanni (2012): Bilateral and unilateral requests: The use of imperatives and *mi X?* interrogatives in Italian. Discourse Processes 49(5), 426-458.

Rossi, Giovanni (2014): When do people not use language to make requests? In: Drew, Paul / Couper-Kuhlen, Elizabeth (Hgg.): Requesting in Social Interaction, Amsterdam: John Benjamins, 303-334.

Ruppenhofer, Josef / Michaelis, Laura A. (2010): A constructional account of genre-based argument omissions. Constructions and Frames 2, 158-184.

Rysted, Hans / Reit, Claes et al. (2013): Seeing through the dentist's eyes: Video-based clinical demonstrations in preclinical dental training. Journal of Dental Education 77, 1629-1638.

Schegloff, Emanuel A. / Sacks, Harvey (1973): Opening up closings. Semiotica 8, 289-327.

Searle, John R. (1975): A taxonomy of illocutionary acts. Language, Mind and Knowledge, Minnesota Studies in the Philosophy of Science 7, 344-369.

Searle, John R. (1976): A classification of illocutionary acts. Language in Society 5, 1-23.

Seedhouse, Paul / Almutairi, Saad (2009): A holistic approach to task-based interaction. International Journal of Applied Linguistics 19(3), 311-338.

Sidnell, Jack (2006): Coordinating Gesture, Talk, and Gaze in Reenactments. Research on Language and Social Interaction 39(4), 377-409.

Simone, Monica (2018): A situated analysis of instructions in paraclimbing training with visually impaired athletes. In: SHS Web of Conferences 52, 1-10.

Singh, Ajit (2019): Wissenskommunikation im Sport: Zur kommunikativen Konstruktion von Körperwissen im Nachwuchstraining. Wiesbaden: Springer VS.

Sorjonen, Marja-Leena / Raevaara, Liisa / Couper-Kuhlen, Elizabeth (2017): Chapter 1. Imperative turns at talk: An introduction. In: Sorjonen, Marja-Leena / Raevaara, Liisa / Couper-Kuhlen, Elizabeth (Hgg.): Studies in Language and Social Interaction, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1-24.

Spiegel, Carmen (2006): Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution. Verlag für Gesprächsforschung: Radolfzell.

Spreckels, Janet (2009): Erklären im Kontext: neue Perspektiven. In: Spreckels, Janet (Hg.): Erklären im Kontext – Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1-11.

Stevanovic, Melisa (2017): Managing compliance in violin instruction. In: Raevaara, Liisa / Sorjonen, Marja-Leena / Couper-Kuhlen, Elizabeth (Hgg.), Imperative Turns at Talk: The Design of Directives in Action. Amsterdam: Benjamins, 357-380.

Stevanovic, Melisa (2020): Mobilizing student compliance On the directive use of Finnish second-person declaratives and interrogatives during violin instruction. In: Taleghani-Nikazm, Carmen / Betz, Emma / Golato, Peter (Hg.), Mobilizing Others: Grammar and lexis within larger activities. Amsterdam: Benjamins, 115-145.

Stevanovic, Melisa / Peräkylä, Anssi (2012): Deontic Authority in Interaction: The Right to Announce, Propose, and Decide. Research on Language & Social Interaction 45(3), 297-321.

Stevanovic, Melisa / Svennevig, Jan (2015): Introduction: Epistemics and deontics in conversational directives. Journal of Pragmatics 78, 1-6.

Svennevig, Jan (2018): Decomposing Turns to Enhance Understanding by L2 Speakers. In: Research on Language and Social Interaction 51(4), 398-416.

Vogt, Rüdiger (2009): Vorwort. In: Vogt, Rüdiger (Hg.), Erklären: Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. Tübingen: Stauffenberg, 7-10.

Wootton, A. J. (1997): Interaction and the Development of Mind: Cambridge University Press.

Xavier, Carla C.M. / Walker, Traci (2018): Lexical repetitions and repair initiation in mother-child talk. Research on Children and Social Interaction 2(1), 49-73.

Zemel, Alan / Koschmann, Timothy (2014): "Put your fingers right in here": Learnability and instructed experience. Discourse Studies 16(2), 163-183.

Zinken, Jörg (2015): Contingent control over shared goods. 'Can I have x' requests in British English informal interaction. Journal of Pragmatics 82, 23-38.

Zinken, Jörg (2016): Requesting responsibility: the morality of grammar in Polish and English family interaction, Oxford; New York: Oxford University Press.

Zinken, Jörg / Deppermann, Arnulf (2017): A cline of visible commitment in the situated design of imperative turns: Evidence from German and Polish. In: Sorjonen, Marja-Leena / Raevaara, Liisa / Couper-Kuhlen, Elizabeth (Hgg.): Studies in Language and Social Interaction, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 27-63.

Zinken, Jörg / Ogiermann, E. (2011): How to propose an action as objectively necessary: the case of polish trzeba x ("one needs to x"). Research on Language & Social Interaction 44(3), 263-287.

Zinken, Jörg / Ogiermann, Eva (2013): Responsibility and Action: Invariants and Diversity in Requests for Objects in British English and Polish Interaction. Research on Language and Social Interaction 46(3), 256-276.

Zinken, Jörg / Rossi, Giovanni (2016): Assistance and Other Forms of Cooperative Engagement. Research on Language and Social Interaction 49(1), 20-26.

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

oliver.ehmer@uos.de

Prof. Dr. Florence Oloff

Dr. Henrike Helmer

Dr. Silke Reineke

Leibniz-Institut für Deutsche Sprache
Postfach 10 16 21
68016 Mannheim

oloff@ids-mannheim.de

helmer@ids-mannheim.de

reineke@ids-mannheim.de

Veröffentlicht am 9.6.2022
© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.

Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion (ISSN 1617-1837)
Ausgabe 22 (2021), Seite 691-724 (www.gespraechsforschung-ozs.de)

Show imperatives in smartphone-based showing sequences in Czech and German

Florence Oloff

Abstract
This article examines how the most frequent imperative forms of the verb *to show* in German (*zeig mal*) and Czech (*ukaž*) are deployed in object-centred sequences. Specifically, it focuses on smartphone-based showing activities as these were the main sequential environments of *show* imperatives in the datasets investigated. In both languages, the imperative form does not merely aim to elicit a responsive action from the smartphone holder (such as making the device available) but projects an individual course of action from the requester's side in the form of an immediate visual inspection of the digital content. This inspection is carried out as part of a joint course of action, allowing the recipient to provide a more detailed response to a prior action. Therefore, this specific imperative form is proven to be cross-linguistically suited to technology-mediated inspection sequences.

Keywords: imperatives – directives – Czech – German – smartphone use – showing sequences – inspection sequences.

German Abstract
In diesem Beitrag wird untersucht, wie die häufigsten Imperativformen des Verbs *zeigen* im Deutschen (*zeig mal*) und im Tschechischen (*ukaž*) in objektzentrierten Sequenzen eingesetzt werden. Insbesondere wird sich die Analyse auf Smartphone-gestützte Zeigeaktivitäten konzentrieren, die in den untersuchten Datensätzen die sequentielle Hauptumgebung der *zeig*-Imperative darstellen. In beiden Sprachen zielt diese Imperativform nicht nur auf eine responsive Handlung des/-r Smartphone-Besitzers/-in ab (d.h. auf das Bereitstellen des Geräts), sondern projiziert eine individuelle Handlung des/-r Rezipienten/-in, nämlich eine unmittelbare visuelle Inspektion des digitalen Inhalts. Diese Inspektion erfolgt im Dienste eines gemeinsamen Projekts und ermöglicht es dem/-r Rezipienten/-in, eine detailliertere Antwort auf einen vorherigen Redebeitrag zu geben. So kann gezeigt werden, dass diese spezifische Imperativform sprachübergreifend an die Möglichkeiten technologievermittelter Inspektionssequenzen angepasst ist.

Keywords: Imperative – Aufforderungen – Tschechisch – Deutsch – Smartphone-Gebrauch – Zeigesequenzen – Inspektionssequenzen.

1. Introduction
2. Theoretical background
2.1 Imperatives in social interaction
2.2 Smartphones and other objects in social interaction
3. Introduction to the Czech and German *show* imperatives and overview of the datasets
3.1 German *zeig (mal)* and Czech *ukaž*
3.2 Datasets used for the analysis
4. Analysis
4.1 Projecting later versus immediate compliance with a show imperative
4.2. Show imperative + grasping movement: projecting a closer inspection
4.3 Projecting an inspection in the service of trouble resolution
5. Conclusion
6. References

1. Introduction

Based on imperative forms of the verb *to show* in small datasets detailing interactions in German and Czech,[1] this article elucidates some essential features of this directive in everyday social encounters. Although both the German and Czech imperative forms – *zeig (mal)* and *ukaž*, respectively – can refer to a multitude of objects in face-to-face encounters, in this article's datasets of video-recorded everyday socialising, they predominantly relate to smartphones and the digital content therein. The preference for a specific imperative form in each language (*zeig mal* and *ukaž)* displays the requester's orientation to the smartphone holder's immediate compliance. An anticipated compliant response to this directive would be an action on the smartphone holder's part (such as making the smartphone visually accessible to the requester, and thus, 'showing' it). The analysis then demonstrates that a *show* imperative also (and more specifically) projects a next action from the requester, namely, seizing and thoroughly inspecting the content on screen. By analysing datasets from two different languages, German and Czech, this article demonstrates that the *show* imperative seems to be particularly – and possibly cross-linguistically – adapted to this type of object-centred sequence. The detailed analysis illustrates that this directive typically projects an immediate individual inspection of an object, such as digital content on a smartphone, which is often accompanied by seizing the phone or at least a grabbing movement towards it. The use of the *show* imperative also displays that the inspection – albeit carried out individually by the recipient of a smartphone-based showing – is done in the service of the joint activity that the recipient(s) and the smartphone holder are engaged in. It is thanks to the inserted inspection sequence that the recipient is then able to provide a relevant response for this joint course of action.

More generally, this study contributes to an interactional, multimodal approach to directives and their formatting and links to specific social actions in face-to-face encounters.

2. Theoretical background

2.1. Imperatives in social interaction

Imperatives in social interaction represent "the principal grammaticised form for directing others" (Sorjonen/Raevaara/Couper-Kuhlen 2017:1). Imperatives implement a request or directive from a participant to their co-participant (see, for example, Aikhenvald 2010). While imperatives have traditionally been connected to 'impolite', more direct, and thus, possibly threatening communication strategies (unlike more indirect forms; see Ervin-Tripp 1976; Brown/Levinson 1987), research in the domain of interactional linguistics and conversation analysis has underlined that the use of imperatives is fundamentally warranted by the precise settings and circumstances they occur in. Contrary to most of the research involving cross-cultural pragmatics and politeness, interactionally-oriented studies rely on audio and video recordings of naturally occurring social interactions, and thus, take the sequential,

[1] The data used for this article were collected within the SNSF Ambizione project number 148146, *The Epistemics of Grammar*. The current analyses have been carried out within the *Smart Communication* project, funded by the Academy of Finland under project number 323848.

embodied and material context of an imperative into account. Especially within the last decade, this has led to a growing number of studies focusing on the type and scope of social action that participants implement through imperatives in various social settings.

This latter line of research seeks to account for variations both related to formal aspects (like bare infinitives versus with particles or other elements; see Rossi 2017; Sorjonen/Raevaara/Couper-Kuhlen 2017:9-11) and to pragmatic features (such as the timing of the requested action with respect to a possible ongoing action; Sorjonen/Raevaara/Couper-Kuhlen 2017:11-15). The overall aim is not to relate a precise, speech-act-like 'function' to specific imperatives but to understand how these imperatives contribute to "[t]he co-ordination of practical courses of action" (Zinken/Deppermann 2017:28). Consequently, other analytical dimensions have come to the fore: the temporality of the requested action, the requester's entitlement and the grantability of the request, or the fittedness of the requested action with respect to the current courses of action of both the requester and the requestee (see Gubina 2021).

Imperative forms are a suitable resource for co-ordination among several participants contributing to a joint course of action, often carried out under time pressure, such as video games (Mondada 2011), surgery (Mondada 2014) or driving on a racing circuit (Mondada 2018a). Participants heavily rely on imperatives, especially if the ecology of the setting makes an immediate (often embodied) response relevant (Gubina 2021; Mondada 2021). Imperative forms not only relate to the next projected action but can also draw attention to a breach in the progress of an action, that is, when an expected action has not been carried out on time (Kent/Kendrick 2016). More generally, highly projectable actions (typically as part of a joint course of action) do not even seem to require the use of imperatives but instead frequently rely only on the mobilisation of embodied resources, such as pointing at or reaching out for an object (Rossi 2014). Imperatives, on the contrary, frame a merely occasioned next action and make it available for immediate response (Rossi 2014).

Different request formats in a given language can be used in order to claim different degrees of entitlement on the part of the requester, with imperative formats usually displaying a higher degree of entitlement than, for example, question formats (Lindström 2005; Wootton 2005). A bare imperative displays that the participant expects their co-participant to comply with their request and that they treat the request as being easily grantable, meaning "upgraded entitlement and low contingency" (Craven/Potter 2010:438; see also Curl/Drew 2008; Antaki/Kent 2012). The frequency of imperative forms depends not only on possible differences in languages and their respective taxonomies of different request formats but also – and more fundamentally – on the ecology of the setting (Zinken/Ogiermann 2013; Fox/Heinemann 2016), such as the physical co-presence of the participants or the manipulation of objects. More specifically, the notion of *commitment* is central to the use of imperative turns or alternative formats. In their study on object requests in Polish and English, Zinken and Ogiermann (2013:261) state:

> [i]n the sequential home environment of imperative requests – in which we find speakers of both British English and Polish using this format – the object request extends an already ongoing course of actions to which the requestee is evidently (in terms of both their verbal and embodied conduct) committed.

Likewise, the co-participants display through their silent, embodied compliance (such as handing over the requested object) their alignment to this joint commitment or "co-responsibility" (Zinken/Ogiermann 2013). Indeed, different formats of imperative turns can be used to refer to either a bilateral joint course of action or to a unilateral one, which primarily or solely benefits the requesting participant ('primary' versus 'secondary' uses; see Rossi 2012, 2017). For German and Polish, Zinken/Deppermann (2017) observe that bare imperatives relate to already ongoing courses of action, whereas more complex syntactic formats (for example, with more expressed verbal arguments, with vocatives, or with additional accounts) relate to different and possibly competitive courses of action, that is, different formats correspond to a "cline of visible commitment" of the co-participant with respect to the requested action (Zinken/Deppermann 2017:30).

Based on this prior research, it can be assumed that *show* imperatives in German and Czech face-to-face encounters display a high level of entitlement on the requester's part that demands an immediate relevant response, and that they involve an object that is part of an already ongoing joint course of action. In line with the existing literature, this article considers the complexity of the sequential, praxeological and ecological environments of these directive turns or turn-construction units. While interactional research has focused on specific request formats (including imperatives), there has been less interest in imperatives that build on particular verbs. The study of specific imperative forms has been carried out mostly with other foci of attention, such as speech acts, cross-cultural pragmatics and diachronic development (Wierzbicka 1985; Waltereit 2002; van Olmen 2009, 2010; Fagard 2010) or, in the field of interactional linguistics, for observing the routinisation of grammar (Pekarek Doehler/Balaman 2021). Only a few specific verbs have been interactionally explored. Using German's *warte mal* 'wait', Proske (2017) investigates the difference between full imperatives and 'conversation organisational' or 'interjectional' imperatives (see also Proske 2014 for German's *komm* 'come on' and Günthner 2017 for German's *guck mal* 'look'). Perception-based imperatives have been analysed in different languages, for example, *look* in English (Sidnell 2007), *kato* 'look' in Finnish (Siitonen/Rauniomaa/Keisanen 2021) and *guck/schau (mal)* 'look' in German (Laner 2022). The latter studies demonstrate how the same imperative can be used for different types of action (noticings, showings or prompts). To my knowledge, however, no interactional research has been specifically dedicated to imperative forms of the verb *to show*.

2.2. Smartphones and other objects in social interaction

While the use of a *show* imperative is not specific per se to smartphone-based activities, it is nearly exclusively connected to these activities in this article's datasets (see Section 3). For this reason, this article focuses on the role of this imperative form in smartphone-based showings. Smartphone-based showings are a specific type of object-centred sequence (Tuncer/Licoppe/Haddington 2019), where the phone supports a digital showable that is made available to a recipient. Technologically mediated showing sequences have been the object of previous research, both in video-mediated communication (Licoppe 2017; Rosenbaun/Licoppe 2017; Licoppe/Tuncer 2019) and face-to-face settings (Brown/McGregor/Laurier 2013;

Porcheron/Fischer/Sharples 2016; Raclaw/Robles/DiDomenico 2016; DiDomenico/Raclaw/Robles 2018; Oloff 2019). Regarding the use of smartphones, these studies' interests lie in the sequential and multimodal organisation of establishing a joint focus on a showable (Oloff 2019), in how the participants orient to the digital content on the screen in the service of a joint course of action (Brown/McGregor/Laurier 2013; Brown/McGregor/McMillan 2015; Suderland 2019), in the way that visual access to the showable simultaneously provides epistemic access for assessing the showable (Raclaw/Robles/DiDomenico 2016; Keppler 2019) or how smartphone holders and their recipients adapt to the ongoing activity and participation framework (Porcheron/Fischer/Sharples 2016; DiDomenico/Raclaw/Robles 2018; Avgustis/Oloff forthcoming). Most of these studies build on video recordings, but only a few of them provide detailed multimodal accounts of how showing sequences are systematically organised. While these sequences can be initiated and unfold in different ways (for example, initiated by the smartphone holder or a co-participant, introducing a new topic or relating to a previous one, being designed for one or for several recipients), hardly any research actually considers these significant differences as analytical foci in their own right. Studying the organisation of showing sequences self-initiated by smartphone holders, Oloff (2019) demonstrates that turn-constructional units introducing these 'initial' showings typically provide full descriptions of the showable and make use of the German imperative form *guck/schau (mal)* 'look', as a joint focus of attention on a new type of object and activity has to be established (cf. the 'preliminary work' described by Rosenbaun/Licoppe 2017, despite the video-mediated setting being different; see also Laner 2022 for *guck/schau (mal)* 'look' in a mobile face-to-face setting). Moreover, in Oloff (2019), the imperative form *zeig mal* is shown to occasionally respond to such initiations (this imperative form never seems to initiate a showing sequence on its own), and it has been claimed that recipients use this directive when access to the device is delayed. According to Oloff (2019:215) (translation by this article's author):

> In this way, recipients can request that the device be made available, they can announce that their response to the visual content will be delayed and, at the same time, remind the device owner of their responsibility to quickly make the announced content available for them to inspect.

The first analysis of *zeig (mal)* in Oloff's research (2019) seeks to explain the term's recurrent but not exclusive use in response to a showing initiation by referring to the participants' mutual responsibilities regarding the task at hand. This preliminary analysis is partially revised in this article.

3. Introduction to the Czech and German *show* imperatives and overview of the datasets

3.1. German *zeig (mal)* and Czech *ukaž*

German *zeig* is the morphological imperative in the second person singular of the verb *zeigen* 'to show', which figures among the more frequent verbs used for imperative forms in spoken German (cf. Deppermann 2021:201-202). In spoken discourse, this imperative form is overwhelmingly used with the particle *mal* (*zeig mal*

versus *zeig*), which seems to be the case for other frequently used imperatives in spoken German as well (Proske 2017:81, Table 2; see, for example, *guck* 'look', *hör* 'listen' and *sag* 'say').[2] Indeed, *mal* is a "highly conventionalised" part of imperative constructions in spoken German, while bare imperatives seem to be rather exceptional (Weydt/Hentschel 1983:14). The German particle *mal* has been described as a homonym of the morpheme used for building numerals, such as *einmal* 'one time/once', *zweimal* 'two times/twice' and so on (Weydt/Hentschel 1983:14). The particle *mal* is, however, semantically connected to its adverbial form, as it has been claimed to perfectivize requests, in that it asks to carry out an action only once or in a limited time frame (ibid.). This supposedly results in a minimisation of the request and makes it easier to comply with, meaning it requests something in passing or something that is "trivial" (cf. ibid.; and Kubánková 2014:2).[3] Zinken/Deppermann (2017:35) suggest that imperatives without *mal* (and, in their case, imperfective imperatives in Polish) are "[…] responsive to a deontic uncertainty in what has just transpired in B's prior move". In the case of Danish, Heinemann/Steensig (2017) suggest that imperatives with modal particles should be treated as a social action on their own, rather than a mere transformation of the 'unmodalised' imperative. Among others, they propose that in Danish an imperative + *lige* 'just' is used to request something that is connected to a joint project, meaning that it involves both the requester and the requestee. In Italian, this 'primary' use of the imperative typically involves the use of bare infinitives, while 'secondary' uses (meaning requests targeting the requester's course of action alone) involve more lexical material, such as a dative complement (Rossi 2017). This is in line with Zinken/Deppermann's (2017) idea that syntactically more complex imperative turns usually relate to diverging (as opposed to already ongoing) courses of action. In a more recent study, Deppermann (2021:207-209) suggests that in German, an imperative + *mal* is used when the requestee is currently not fully oriented towards the directed action or not expecting it, such as when they are not bodily or cognitively oriented towards the requester or the object to which the directive relates. *Mal* therefore displays the requester's assumption that the requestee is in principle available for carrying out the requested action but currently not prepared nor expecting it. Laner (2022) suggests a slightly different analysis by saying that the imperative form *guck/schau* 'look' + *mal* initiates a new local project, whereas the same imperative without *mal* relates to objects that are already part of the currently ongoing local or global project. However, to which extent aspectual features of different imperative forms (and their possible combination with particles) in various languages are directly relevant to the requested action or its sequential environment is yet to be studied in detail (Sorjonen/Raevaara/Couper-Kuhlen 2017:8).

Czech, as with other Slavic languages, expresses aspect through different verb forms, meaning that for most verbs the imperative can assume either a perfective or imperfective form (cf. Zinken/Deppermann 2017:32). While the perfective form in

---

[2] It should be added that the occurrence of imperative forms in German with or without *mal* might also depend on the type of setting and the overall activity. In her study of German *guck/schau (mal)* 'look' in a mobile setting (nature hikes), Laner (2022:9) observes a more even distribution between cases with (59%) and without *mal* (41%).

[3] Even the Duden entry of the particle mentions this 'casual' meaning of *mal*, as it is said to increase the "*Beiläufigkeit*" of a request or statement.
See https://www.duden.de/rechtschreibung/mal_nun_mal_beilaeufig

Czech usually refers to single completed actions in the past or future, the imperfective form typically expresses repeated or incomplete actions, and thus, underlines the routine or process-like character of an action in the past, present or future. As a consequence, admissive imperatives in Czech routinely build on the perfective form of the verb, while prohibitive imperatives usually build on imperfective verb forms (Karlík/Nekula/Rusínová 1995:599): *ukaž* 'show' stems from the perfective form *ukázat*, while the imperfective *ukazovat* would be typically used to form the negative imperative (*neukazuj* 'don't show'*).* Overall, positive imperatives building on the imperfective form of the verb are rarer in Czech compared to, for instance, Russian (Heck 2018).

3.2. Datasets used for the analysis

The datasets used for this article's qualitative analyses are based on video recordings of ordinary meet-ups among friends, acquaintances and family members between 2014 and 2016 (see Footnote 1). All the participants involved consented to the use of their data in scientific publications, and all proper names have been anonymised via pseudonyms (participants' names, place names and proper names mentioned in the conversation). For transcription and multimodal annotations, Mondada's conventions (2019) have been used.

In the German dataset (nine events, about 10 hours transcribed), there are 14 occurrences of the imperative *zeig*. Twelve of these occurrences are related to a mobile device, two to other objects. The particle *mal* is prototypically used (most frequently in its reduced form, *ma*), with only one instance of *zeig* only. Some particles co-occur with these imperatives, but in 13 cases there is no object complement. The Czech dataset (nine events, about 11 hours transcribed) also comprises 14 occurrences of *ukaž*, of which nine are connected to a mobile device and one to another type of object. In these 10 cases, *ukaž* is used as a free-standing or prosodically unintegrated token. The four remaining occurrences are related to reported speech or are used for requesting a showing to a third person.

While in German, the most frequent form is *zeig mal*, in the Czech data, no additional particle is used with the imperative *ukaž*, although spoken Czech also heavily relies on particles in general (Nekula 1996). Kubánková (2014:23) assumes that *mal* has no lexical equivalent in Czech, as imperatives + *mal* would usually be translated by a simple imperative in Czech. Thus, it can be assumed that the Czech perfective imperative *ukaž* is the equivalent of the German *zeig mal*, which is coherent with respect to their distribution in this article's datasets. The fact that in both datasets the *show* imperative is similarly frequent and overwhelmingly used in connection to a mobile device (German: 12 versus two cases, Czech: nine versus one cases) warrants the analytical consideration of both languages. The following section will investigate the audible and visible actions of both the smartphone holder and the recipient of the showing, with the aim of systematising the type of next action the *show* imperative projects.

4. Analysis

The comparison of *zeig mal* with uses of *ukaž* is supported by a primary analysis of two contrastive forms used by the same speaker, respectively (Section 4.1). Both *zeig mal* and *ukaž* are shown to project an immediate next action, more precisely, a closer inspection of the object/showable in question. A concurrent grasping movement towards the smartphone indicates that the requester hereby also projects a subsequent action from their side, rather than exclusively expecting a specific action from the smartphone holder (Section 4.2). More generally, the seizing and inspection of the mobile device are not simply or always connected to a potential lack of visual access; instead, in some cases, the inspection aims at resolving a previously emerged trouble (Section 4.3). Finally, this research argues that a *show* imperative publicly displays that the individual inspection of the digital content is carried out in the service of a joint course of action.

4.1. Projecting later versus immediate compliance with a *show* imperative

In this first analytical section, I show that the preference for a specific form in each language (*zeig mal* and *ukaž*) can be linked to the requester's expectation of instant compliance/next action. In each dataset, there is one case that contains two different forms of the *show* imperative used by the same participant with an interesting temporal distribution: in both excerpts, a rarer form precedes, and no inspection of the smartphone occurs at this point. When the more frequent form is used, an immediate inspection of the visual content on the smartphone ensues. As the excerpts are different with respect to their precise sequential and material environment and the participation framework, the following analysis does not postulate their *overall* comparability but is mainly interested in the second, prototypically formatted directive. In the first, German, example, a *zeig* is followed by *zeig mal*. In the second, Czech, excerpt, an initial *to mně ukaž* 'show that to me' is followed by a simple *ukaž* 'show'. I suggest that the latter forms in both cases relate to the projected temporal implementation of the showing sequence (and the sequential 'home environment' of imperative requests, cf. Section 2.1), that is, *immediate* compliance. As the first instances of *show* directives in each excerpt emerge in a different interactional context, it is difficult to argue for their comparability. It is nevertheless interesting to note that, generally speaking, immediate compliance with the *show* directive is not possible in the beginning of either example (see also the findings of various cross-linguistic studies in Section 2.1).

In the first excerpt, we join a family gathering between Nicki (NIC), Percy (PER), Elena (ELE) and Ludger (LUD). At the beginning of the excerpt, Percy is showing a video of an outdoor paintball session with his friends to Nicki and Elena. While the video is still playing, Percy then turns the smartphone to Ludger and invites him to 'look' as well, thereby initiating a second showing sequence (Extract 1: l. 01-02; cf. Oloff 2019; Avgustis/Oloff forthcoming). As Ludger's glasses seem to have disappeared, Percy seeks to resolve this problem with a magnifying glass that he positions in front of the smartphone display (l. 14; cf. Figure 1). Elena then displays an interest in this solution (l. 17).

Ex. 1A (BYB_2458_lupe_1)

```
01      +(0.5)
   vid >>sound of video can be heard throughout excerpt>>
   per +...moves SP twd LUD->
02 PER °sch%au;°
          look
   lud      %..leans fwd->
03      (0.2)%(0.9)
   lud       %...gaze down & around-->
04 PER +ah ja:; ohne   +brIlle
      oh yeah without glasses
   per +retracts SP & locks screen
   per +gaze SP--------+..gaze t/sidetable->
05 LUD ja:  da  [is das [schlecht.
       yes then [it's actually bad
06 NIC          [°mhm:°
07 ELE                  [°mhm.°
08      (0.6)
09 ELE ohne    bruin
       without glasses
10      +(0.4)
   per +..takes magnifying glass from side table->
11 PER (°schau.°)
       (look)
12 LUD ohne    BRUIN,
       without glasses
13      (.)
14 PER ich halt das;
       I'm holding it
   per >...puts & holds magnifying glass in front of display>
15      (0.6)#1
```

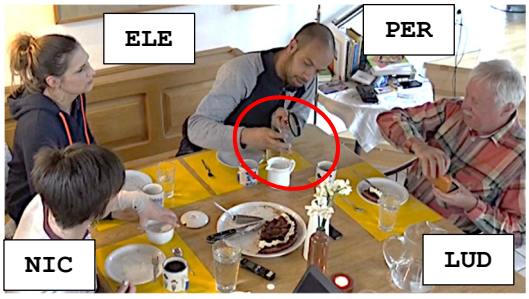


Fig.#1

Fig.#2

```
16 NIC [eH: ]HEHEHE, *.H[: hmhe (.) he;           ]
17 ELE [(oh-)]          [°äh-° sIEht man da was; #2]* zeig?#3
       [(oh-)]          [°er-° can you see anything]  show
   ele                *..leans t/left----------------*.leans fwd>
   ele >---gaze LUD--*..gaze SP-------------------------->
18 NIC h:[:;
19 PER   [sIEht man das.#4
         [do  you see that.
20      (0.2-----)*(0.8)
   ele >leans fwd*..slightly straightens up again
   ele >gaze SP--*...gaze LUD->
```

```
21 LUD [(ich und)      * meine brille; ] s:-
       [(me  and)        my   glasses  ] s:-
22 NIC [wahrscheinlich* nicht schA:rf-]
       [probably        not  sharp(ly)]
   ele >gaze LUD------*..gaze SP-->l.32
```

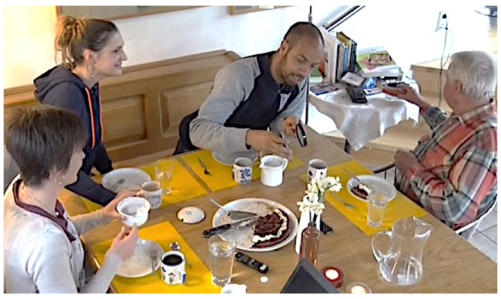


Fig. #3

Fig. #4

While Nicki responds to Percy's solution with laughter (l. 16), Elena produces a surprise token (*oh*), directs her gaze to the smartphone and starts moving closer to Percy (l. 17; Figure 2). She then formulates a polar question about the actual visual accessibility of the display/magnifying glass combination and, in latching, adds the bare imperative *zeig*. Elena simultaneously starts leaning forward to better position herself to look at the smartphone display (Figures 1-3). Percy is clearly not available for an immediate response to her directive because a first reaction from Ludger's side (after l. 14) is still pending. Percy now recycles Elena's question and addresses it to Ludger (l. 19-20; Figure 4). Elena briefly monitors Ludger for a possible forthcoming response, thereby treating his inspection as ongoing. But as the others engage (again) in the search for his glasses (looking at different spots in the living room, l. 21-22; cf. Figure 5), Elena redirects her gaze to the smartphone. She then seizes this delaying of Ludger's inspection as an opportunity to claim visual access to the smartphone again.

Ex. 1B (BYB_2458_lupe_2, continuation of Ex. 1A)

Fig.#5

Fig.#6

```
23      (0.5)
24 ELE [*#5zeig mal. ich wills* Auch   ] sehen &
       [ show  PRT  I also want to see ] it&
25 NIC [äh:::m,                        ]
       [er:::m,                        ]
26 LUD [°äh:::; nee.°                  ]
       [°er:::  no°                    ]
   ele  *,,r/Hand releases cup*...lifts&moves r/Hand to SP->
   ele  *...leans fwd...->
```

```
27 ELE &[+#6wie das aussieht *+#7 mit der *lupe.    ]
       &[how it looks like with the magnifying glass]
28 NIC  [AH: ich HOL sie dir; warte                  ]=
        [Oh I'll get them for you wait               ]=
   per   +...turns SP to ELE-+SP&glass in front of him-->l.32
   ele >---leant fwd---------*..leans twd PER/SP-->l.32
   ele >...rHand up-----------------------*,,,,
29 NIC =ich [hAb    sie;] (.) (gesehen,)*#8
       =I   [have (seen)] (.)  them
30 LUD?     [(°ah_ja,°) ]
   ele >,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,*rHand o/table->
31     (1.0)
32 ELE +oah.
   per +...turns SP & glass back to LUD->
   ele *,,,,back to initial seating position
33     (1)
34 ELE [viel  ] unterschied macht das nIcht;
       [there ] isn't really a big difference
35 LUD [°hmpf°]
```

Fig. #7

Fig. #8

While her co-participants continue looking for the glasses (l. 25-26, 28; Figure 5), Elena keeps her focus on Percy's smartphone and reformulates her previous request, this time with a turn-initial *zeig mal* and an explicit account (l. 24, 27, possibly relating to the divergent nature of her request; cf. Rossi 2017; Zinken/Deppermann 2017). At the same time, she moves closer to Percy again, releases the coffee cup she had been holding with her right hand since the beginning of the excerpt (Figure 5; cf. Figures 1-4) and directs it towards the phone (Figure 6). She thus does not simply wait for Percy to reorient the display but actively reaches out for it. While her hand is still moving closer, Percy positions the device and the magnifying glass in front of himself and leans his body slightly in Elena's direction (l. 27; Figure 7). In response to this reorientation, Elena freezes the movement of her right hand and then retracts it (l. 27-30). She moves her body closer so that they can simultaneously look at the display through the magnifying glass (l. 29; Figure 8). Elena then closes her inspection by negatively assessing the 'augmented vision' (l. 32, 34) and moving her body back to the original seating position.

The double use of the imperative *zeig* and the different realisations in Excerpt 1 – first without, then with the particle *mal* – allow for several initial observations:

- In both cases, the object to be 'shown' (the smartphone) is not expressed and does not become the target of repair, meaning that the concerned object is already salient to both the requester and the addressed participant. This can be

explained by an already existing joint focus of attention on the object in question (see also Elena's turn-constructional unit prior to the first imperative form, l. 17, that already builds on this established joint focus).

- While the imperative *zeig* literally requests a unilateral action from the object-holding participant, both times when using the imperatives, the requester starts moving her body towards this participant. This shows that the projected response to this specific directive is not unilateral compliance but also builds on embodied action by the requesting person. In this case, it leads to a joint inspection of the object.
- In particular, the embodied conduct concurrent to the second imperative shows that the participant does not seem to wait for her co-participant's compliance, as she initiates a grasping movement towards the object in question. This movement is suspended and retracted only when her co-participant starts bringing the display/glass closer to her. Thus, one might wonder to what extent this specific directive does actually project the requester's own embodied action, rather than simply requesting a compliant action from the device holder.
- This difference in embodied conduct (reaching out for the object in question or not) could possibly be connected to the fact that the first directive does not receive an answer. The second attempt could thus represent an upgraded version, both in terms of embodied conduct (the grasping movement) and in terms of formulation work (the account for the directive).
- However, instead of understanding the additional *mal* and the grasping movement as an upgraded form of the directive (the upgrade being displayed here by the explicit account, l. 24, 27), it is possible that these features mainly refer to the projected timing of the requested action: they could refer to the delay in which some kind of compliance is expected (bare imperative = compliance at some next possible moment, imperative + particle *mal* = immediate compliance at the next possible moment; see also Section 3.1).

In order to follow up on these initial observations, let us take a look at a Czech example in which two differently formatted versions of the imperative *ukaž* occur one after another. Yveta (YVE) has invited her friend Marta (MAR) over for coffee. At the beginning of Extract 2a, Yveta is describing the different parts of a tiled stove in her mother's kitchen. While Marta elaborates on her desire and motivation to have a similar stove (l. 09-10), Yveta locates her smartphone and announces that she might actually have some pictures of said stove on her phone. Marta uses the directive *ukaž* twice, the first time at l. 12:

Ex. 2A (CAJ_003459_ukaz_1)

```
01 YVE   &mají tu- (.) takovou tu litinovou  [plotnu,] (0.3) .ts&
         &they've this- (.) such a cast-iron [stove  ] (0.3) .ts&
02 MAR                                       [desku? ]
                                             [board? ]
03 YVE   &troubu, (.) ta moc: teda netopí=a nahoře takovou tu;&
         &(an) oven (.) it does not heat a lot=and on top such a
04 YVE   &(.) [tomu se říká kopka,     ] .hpf:: l::ehnout &
         &(.) [this is called a pile   ] .hpf:: l::ying down&
```

```
05 MAR        [že si tam můžeš lehnout?]
              [that you could lie down there?]
06 YVE    &si tam nemůžeš=tak velk(h)é to není,
          &you actually couldn't do that=it's not that big
07        .h ale- (.) mamka tam suší jabka.
          .h but  (.) mum is drying apples there
08        (0.4)
09 MAR    s:upe:r, +.h pro(to)že mně by *se strašně líbilo;
          coo:l      .h cuz    I'd really would love to have
   mar    >gaze YVE+,,,
   yve    >gaze MAR--------------------*...gaze t/table to SP->
```

Fig.#9

Fig.#10

```
10        [víš]   co se [mně hrozně líbí; ]
          [y'know] what [I really like a lot]
11 YVE    [.ts]         [#9já to možná *něk]+de#10+mám? (.) ale;
          [.ts]         [maybe I have it   ]  somewhere?(.) but
   yve    >... rHand seizes SP----------*..lifts SP---->
   mar    >gaze table/in front--------------+gaze YVE+,,,,
12 MAR    *+to mně#11ukaž;+°jo°  .h[: ty víš CO-    ] (.) .hrm&
           this to me show yeah .h[: you know  WHA-] (.) .hrm&
13 YVE                           [jestli to najdu;]
                                 [if I'll find it ]
   yve    *positions SP in front, starts looking for pics>l.16
   mar    +nods-----------+
14 MAR    &mně se strašně líbí; .h jak byly vždycky
          &I   really   love    .h how there were always
15        takový ty kamna,#12&
          these kinds of fireplaces&
```

Fig.#11

Fig.#12

Overlapping the start of Marta's elaboration about what she likes about tiled stoves, Yveta self-selects and announces that she has some photographs of her mother's stove and that she is going to look for these (l. 11, 13). The fact that she concurrently seizes and looks at her smartphone (Figures 9-10) disambiguates her turn, and

Marta immediately proceeds with a syntactically complex directive, "show this to me" (literally in English, 'this to me show', l. 12), before recycling her overlapped turn (Schegloff 1987; l. 12, 14). Her visible disengagement from Yveta (Figures 11-12) and the resumption of her previously initiated sequence right after the directive demonstrates that she does not expect immediate compliance with her request (all the more as Yveta has announced a searching activity of which the outcome is presented as uncertain; cf. l. 13). Marta's simultaneous nodding and her unit-final response token *jo* 'yeah' underline that this directive (also) serves as a response to Yveta's announcement of smartphone use, providing a go-ahead for its manipulation (Oloff 2021). Nevertheless, the imperative form still explicitly relates to Marta's expectation of being able to see these pictures once they have been located. Two and a half minutes later, Yveta closes the current sequence with a minimal response token and announces the presence of a relevant photograph (l. 16). Marta now produces a second directive, this time using only the imperative form (l. 17):

Ex. 2B (CAJ_003459_ukaz_2, continuation of ex. 2A)

```
      ((2 minutes 40 seconds later))
16 YVE  mhm_hm,*.tsh: hele já nemám +lepší#13fot+k[u;]
        mhm_hm  .tsh: listen I don't have a better pic[ture]
17 MAR                                              [ u]ka*:ž,#14
                                                    [sh]ow
   yve  >gaze SP------>
   yve  >holds SP*..rHand to SP----------------------*..SP t/MAR>
   mar  >gaze YVE-------------------+..gaze SP--------------->>
   mar                                          +leans fwd t/YVE>
   mar                                          +..rArm twd SP-->
```

Fig.#13

Fig.#14

```
18 YVE  .h: (0.2) než tuto-* a tam to ne#15+*ní  ce*lé;+(.)jo,#16
        .h: (0.2) than this one- and there's not all of it(.)huh,
   mar  >....rHand with open palm up to SP-+,,,,,,,,,,+rHAndt/SP>
   yve  >....turns SP to MAR*releases lHand*index pp*..SP t/MAR->
```

Fig.#15

Fig.#16

```
19 YVE   tam je:-+*(0.6)+*#17e:m:;[vidět+#18kou*sek jenom.][no:,]&
         there it's(0.6)  er:m    [only a bit  visible    ][yes ]&
20 MAR                            [xx   +se *krájej  jabl]ička[:,]
                                 [xx are cut the   little]a[pples]
   mar   transfer+ of SP+.....lHand t/SP+holds SP with b/hands>>
   yve   transfer* of SP*...rHand t/display ppp*,,,,
```

Fig.#17

Fig.#18

```
21 YVE   &°to° (.)právě hm-(.)v-(.)velkovýroba sušených jablek h::
         &that(.)right hm-(.)v-(.)a mass production of dried apples
22 MAR   jo::;
         yeah
23       (0.2)
24 MAR   [takže vona přímo má nor]málně +celou tuhdle desku&
         [so  she  directly  has] straight this whole board&
25 YVE   [mamce se urodily-      ]
         [when mum was-           ]
   mar                                +..index ppp on display>
26 MAR   &za ním; viď,
         &behind her huh
27 YVE   no:, *a ještě to po+kračuje tak- (.)  e:m;   (0.4)&
         yes and it even continues like- (.) °erm::;°(0.4)&
   yve        *....ppp index display->>
   mar   >index ppp display+,,
```

As Yveta finally announces that a picture of her mother's kitchen and stove is available, Yveta moves her right hand to the phone and repositions it in her hands (Figure 13). Marta, who was looking at her friend's face beforehand, now lowers her gaze to the phone and, immediately prior to her directive (l. 17), starts to lean forwards and move her right arm in the phone's direction. These body movements are already well underway when she produces the imperative (Figure 14). Towards the end of this turn, Yveta starts moving the phone in Marta's direction. As the multimodal annotations (and Figure 14) show, Marta initiates her movement towards the phone clearly before Yveta starts to bring the phone closer. The movement of her right hand towards the phone is therefore not a simple response to Yveta's preparation of a showing but clearly *anticipates* it (cf. also Figure 15). Consequently, this bare imperative can be found in a sequential environment in which immediate compliance seems to be expected and relevant.

From a formal point of view, this distribution is different from what is found in the German example (Excerpt 1, where a more reduced imperative format is followed by an 'augmented' format). However, with respect to the timing of the directive action, in both cases, there is a similar pattern: a first directive is or cannot be immediately responded to, whereas the following differently formatted directive is accompanied by a concurrent movement of the hand towards the object and is

followed by immediate compliance. This illustrates that both languages have at least two different ways to formulate directives related to the verb *to show* of which each seems to be sensitive to a specific sequential and material environment.

The smartphone is then transferred to Marta's hand (l. 18-20; Figures 16-18). As Yveta describes and points to different elements in the photograph, Marta provides relevant responses and follow-up questions (l. 21-27), both being audibly and visibly involved in an elaborate showing sequence. This points at a relevant aspect that is less visible in the previous excerpt (in which the phone is made available by its holder but not transferred to Elena's hands, which is possibly related to the side-by-side constellation). In both cases, looking at the visual content on the phone is not framed and carried out for a quick 'showing and gazing', but serves a closer inspection – either in order to assess the quality of an improvised visual augmentation (Excerpt 1), or in order to attend the now-visible details of a previously narrated item (Excerpt 2). Therefore, the *show* directive is more specifically used by a participant to announce and project an upcoming visual inspection from their side. It requests a co-participant – here, the smartphone holder – to provide access to some visual content or object, and thus, fulfil the material requirements so that the requester can carry out a specific individual course of action. The following section will elaborate on the idea that the *show* imperative projects an individual inspection for which the grasping movement is functional.

4.2. *Show* imperative + grasping movement: projecting a closer inspection

This section explores in more detail the connection of the most frequent forms of the directive under investigation (*zeig mal* and *ukaž*) and the concurrent action of seizing the mobile device. Excerpts 3 and 4 illustrate that in face-to-face interaction, this directive can be used when previous or indirect visual access is not sufficient in order to assess an object that has been previously made relevant by another participant. Consequently, this directive *announce*s a closer inspection of the visual content.

In Excerpt 3, the friends Andi (AND), Patrick (PAT) and Markus (MAR) are discussing different types of car makes. Prior to the excerpt, Andi introduced a specific Mercedes model, which Patrick simultaneously looked up online on his smartphone (cf. Figure 19). The excerpt starts when Patrick presents Andi the results of his search, asking him to verify if the car model Andi is talking about corresponds to the one he found (l. 03). During this turn, Patrick has fully turned the smartphone to Andi, who shifts his gaze to the display a bit later. Markus, however, directs his gaze to the phone even earlier and starts moving closer to his co-participants while Patrick's announcement of the visual object is still ongoing (Figure 20). It is also Markus who uses the *zeig mal* directive shortly afterwards (l. 10).

Ex. 3 (PHPiz_002010_190er)

```
01 AND der is (.) UNtermotori+sie[rt.]#19
       it is  (.) low       power[ed ]
02 MAR                            [mhm][:;_mhm:,]
03 PAT                                 [wEl*chen;] [dEn %+hier?]
                                       [which one] [this one?]
04 AND                                    [dann noch%auto]mAtik-#20
                                        [and then auto]matic transition
   pat >>gaze down SP--->
   pat >>holds SP with b/hands+...turns SP t/AND.......+--------->
   mar >>gaze AND-------------------------*..gaze SP, moves twd SP
   and >>gaze PAT/in front-----------------------------%..gaze SP>
```

Fig.#19

Fig.#20

```
05      %(0.5)
   and  %...leans to SP-->
06 AND ja;#21*(0.2) das is mein liebling[sbEnz.]#22
       yes  c (0.2) this is my  favorite (mercedes) [benz]
07 PAT                                      [  Ah:,]:;
   mar >....*head tilted, frown, changes angle of vision->
```

Fig.#21

Fig.#22

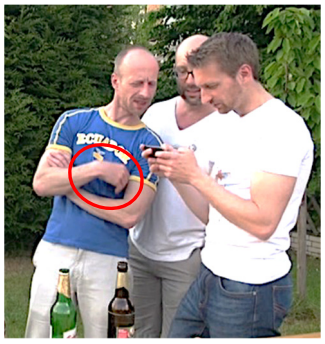


Fig.#23

```
08      (.)
09 PAT *ja_ja,  (.  der [is chIc. ]
       yeah yeah(.) it' [s stylish]
10 MAR               #23[zeig ma ganz ]  kUrz, *#24
                        [show PRT just] quickly
   mar *...rArm twd SP.....................*seizes SP->
```

```
11 PAT +der is chIc- [.h:
       it's stylish  [.h:
12 AND               [und dEn als- (.) das
                     [and this one as- (.) that
   pat +,releases SP
   mar >takes SP and positions it in front of him->
13     [wAr der  er]ste kOmbi dann auch [(.) von     ] denen.#25
       [was the fir]st station wagon too[(.)(made) by]  them
14 PAT [°mhm:.°    ]                    [mhm:;       ]
```

Fig.#24

Fig.#25

Fig.#26

```
15 PAT .h (aber) was-  was hatte bIrte für einen?
       .h (but) which- which one did ((name)) have?
((lines 16-21, talk about Birte's car, omitted))
22     +(0.4)
   pat +...hands t/SP, seizes it--->
23 AND ja_jA[:, ab]#26sIebzi*ger- xx-[+bIs en]de- Achtziger is er&
       ye_ye[ah from] the 70ies xx- [until the la]te 80ies it has&
24 PAT      [mhm:;]                 [+(ah)_ja,]
   mar >gaze AND-----------*...gaze PAT->
   pat >...seizes SP----------------+..transfer SP, initial po-
       sition
25 AND &ge*baut worden=[das_s glaub die   ] längste *bau- äh:;=
       &been    built =[that's I think the] longest prod- er:=
26 PAT                 [genau,           ]
                       [exactly          ]
   mar >--*..gaze SP, leans to display.............*-leant t/SP->
27 MAR =genAU- das is- das_s ja * ganz cOOl  hier;
       =exactly that's- that's   pretty cool (here)
   mar >leant t/SP-------------*,,,,,
```

Even though Patrick seems to tilt his smartphone slightly in Markus's direction, and despite the fact that Markus has leaned towards his co-participants to form a rather well-aligned 'showing-formation' (Avgustis/Oloff forthcoming; cf. Figure 21), Markus's furrowed eyebrows indicate possible trouble. While Andi and Patrick assess the pictured car (l. 06-07), Markus slightly tilts his head and seeks to adopt another angle of vision by slightly swinging his torso and head from right to left, indicating that the trouble might relate to visual access to the display (Figure 22). Indeed, during Patrick's full assessment (l. 09), Markus uncrosses his arms and begins to approach the mobile device with his right hand (Figure 23). He then produces a *zeig mal* directive and, already at the end of his turn, seizes the mobile device (l. 10; Figure 24). Again, the choice of including the particle *mal* can be related to the immediacy of the action under way (this directive makes relevant an immediate next). The appended *ganz kurz* 'just quickly' seems to refer to the short

duration of the projected inspection. Patrick immediately releases his grip of the phone (beginning l. 11) so that Markus is able to position the display in front of him. As Figure 25 shows, Markus's seizing of the phone has led to the dissolution of the showing constellation. Interestingly, Patrick recycles the previously overlapped assessment ('it's stylish', l. 11; cf. l. 09), thereby reinitiating the sequence of talk and treating Markus's directive as initiating a new course of action with respect to the already ongoing showing sequence with Andi. Patrick and Andi now produce further talk about the car in question without explicitly referring to its visual representation anymore, while Markus silently inspects the visual content on display (Figure 25). This emphasises that the *zeig mal* rather seems to project the requester's own action, the compliance of the co-participant being the acceptance of this projected course of action (taking over the phone and inspecting the visual content). This individual character of the requester's inspection is also illustrated by the fact that Markus waits for the first showing sequence to reach a possible completion (here, with Patrick's response, l. 09).

In what follows, Patrick initiates more talk about a comparable car that one of their mutual friends once had, which leads to a discussion about the similarity between the depicted car and hers (l. 15-26). This joint topic reinstates a joint focus of attention on the phone, during which Patrick seizes and takes back his phone (l. 22-23; Figure 26). It is only after having reached a consensus on this topic that Markus finally produces his own assessment of the pictured car ('that's pretty cool [this one] here', l. 27) and thus audibly closes his individual inspection of the picture (his repeated bodily orientation to the display is dissolved only at the end of his assessment, l. 26-27).

Thinking of the first examples (Extracts 1 and 2), the *zeig mal*/*ukaž* directive can be understood as first and foremost requesting visual access to a topically relevant visual object in a setting in which this access has not (yet) been provided. In Extract 1, the smartphone display is turned away from Elena. In Extract 2, the participants' position at the table does not allow Marta to perceive what is on screen as long as Yveta holds her phone in front of herself (cf. Extract 2, Figure 13). Meanwhile, in Extract 3 it is difficult to state what exactly Markus can initially perceive on Patrick's display; however, the example illustrates that the *zeig mal* directive is also used if visual access is at least partially granted (cf. Figures 21-22). Thus, rather than relating to the *absence* of visual access, this directive seems to refer to momentarily *insufficient* visual access. The requester thereby displays their need to take a closer look at the display, indicating that further individual inspection is needed. This is shown in the following Czech example (Excerpt 4) as well.

Lenka (LEN) has taken on a new job, and Jana (JAN) provides some updates related to their mutually known work environment. Prior to the excerpt, Jana introduced Ms Černová as a main character in the next story. After some further descriptions and guesses, it becomes apparent that Lenka at least knows of her, and Jana remembers having a group picture on her phone. Jana makes the picture available to Lenka, points to a person on display and introduces her as Ms Černová (l. 02, Figure 1).

Ex. 4 (MaCof_102550_ukaz)

```
01 JAN Černová měla- (0.4) měla narozeniny,+ já jsem dostala
       Ms Černová had- (0.4) had (her) birthday  I had the task
   len >..leans to display-----------------+---------->
   len >>gaze at display----->>
   jan >>shows group picture on display--------------->
02      (.)úkol*to fotit; #27 to je Černová-     (.) [tohle- ]
        (.)to take pictures this is Ms Černová   (.) [this-  ]
03 LEN                                                [jo tak ]
                                                      [yeah so]
   jan          *...ppp person on pic*->
04      tu fakt* neznám;
        this one I really don't know
   jan         *..pinches & zooms in->
05      *tu   ta  [károvaná-    ]
         here the [chequered one]
06 JAN           [ne*znáš,      ]* tuhle;#28*°jo,°
                 [you don't know] this one here huh
   jan *slides w/index*,,,       *taps on display w/index*,,,
```

Fig.#27

Fig.#28

```
07      +(.)
   len +..rHand to SP-->
08 LEN ne;#29+*(0.2)uka:+*ž:#30(.)no ta je strašná+       (.) .tsh
       no      (0.2) show      (.) well this one is horrible(.) .tsh
   len >.....+.seizes SP+..takes SP to her........+holds SP----->
   jan        *pppp index*,,,
   jan >>holds SP-------*,,,
```

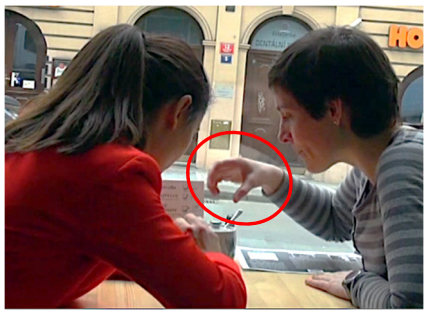


Fig.#29

Fig.#30

```
09      *#31(1.1)
   jan  *..gaze LEN->
10 LEN  ne; +(0.2)+*tu neznám,            ale [#32teď teda&
        no    (0.2)  this one I don't know but [now  really&
11 JAN                                        [aha,
                                              [okay
  len       +shakes head+
  len   >---------+---lifts rHand, ppp at display->>
  jan   >gaze LEN-*,,,gaze SP->>
```

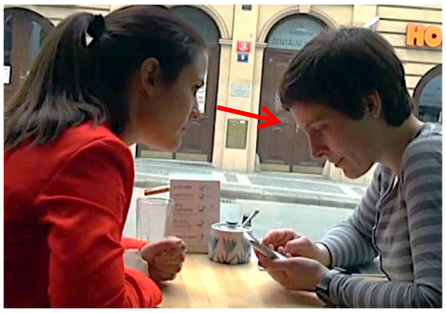


Fig.#31

Fig.#32

While Jana zooms in on the picture with a pinching gesture (Brown/McGregor/Laurier 2013:1035-1036), Lenka states that she does not know this person (l. 03-04). Despite the fact that Lenka can single out and thus perceive the person in question in the picture (see the use of the demonstrative *tu* 'this one', l. 04, and the description of her wearing chequered clothes, l. 05), she uses the directive *ukaž* in the next turn. Clearly, the issue at stake is not the absence of visual access. Jana then formulates a request for confirmation, asking once again (despite Lenka having already claimed to not know Ms Černová) if she really does not know her, further adjusting the image section and pointing with her index finger at the display (l. 06; Figure 28). Immediately after this request (l. 07), Lenka begins moving her right hand towards Jana's phone. She then provides a first, type-conforming response (Raymond 2003) to Jana's previous request for confirmation ('no', l. 08) and starts to lower her hand towards the phone (Figure 29). A mere 0.2 seconds after having initiated the grasping movement, she produces the imperative form *ukaž* and takes the phone from Jana's left hand (Figure 30). The assessment she produces while still moving the phone towards her ('well this one is horrible') displays again that she clearly has already perceived the person singled out by Jana. She then positions the mobile device in front of her and continuously looks at the screen for more than one second (l. 09; Figure 31).

Here, the inspection of the picture is carried out in the service of prior talk: Jana's request for confirmation (l. 06) has built up the expectation of a second, more thoroughly grounded answer. This is also displayed by Jana's prolonged gaze at Lenka (Figure 31; cf. Stivers/Rossano 2010), which she withdraws only after Lenka provides a second type-conforming response, this time a more emphatic response token ('no' and concurrent headshake, l. 10). Lenka also repeats her initial statement (*tu neznám* 'this [one] I don't know') and points at the person on the display (Figure 32). By doing so, she clearly links her statement to a specific visible item on screen. It is only after this unambiguous response that Jana produces a change-of-state token (l. 11), thereby fully acknowledging Lenka's state of knowledge regarding Ms Černová.

In this case, Lenka's identification of the person in question as familiar or not is treated as essential by Jana for being able to progress with her storytelling. Here, the digital picture is used by the participants for verification. A perceivable (especially perceivable for Jana) second and thorough inspection of the picture is used as a resource for publicly disambiguating Lenka's state of knowledge, and in this case, it responds to a specific previous action by Jana – her request for confirmation in l. 06. This illustrates that the *show* directive and the seizing of the phone are not necessarily connected to a problem of *actual* visibility of the device and the digital object in question but, more specifically, to the resolution of a previously emerged trouble. The next section elaborates on this idea by presenting two cases in which a close inspection is used as a practice for responding to various trouble sources.

4.3. Projecting an inspection in the service of trouble resolution

As Excerpts 1-3 show, the *zeig mal*/*ukaž* directive can be used in settings in which the visual object is not sufficiently accessible to a co-participant, and thus, announce and create a slot in which this visual access can then be provided. Excerpt 4 illustrates that participants might also use this directive even if visual access has already been fully granted. Indeed, participants orient to different types of 'seeing' a digital object, including, for instance, seeing for *verification*. In this section's examples, the inspection of the digital object aims to verify a previously formulated statement in the sense that the prior conversation has led to the emergence of a discursive trouble source. This trouble is typically related to the precise identification of a previously introduced referent (as seen in Excerpt 4) or to the retrieval of a precise bit of information related to a discursive or material object. The seizing and inspecting of the mobile device, introduced by the directive *zeig mal*/*ukaž*, is required in order to resolve this trouble.

In Excerpt 5, Marta is looking at pictures on Yveta's smartphone, an activity that was originally initiated by Yveta's announcement of showing pictures of her mother's kitchen (cf. Excerpt 2). At the beginning of the excerpt, Marta swipes to the next picture while simultaneously responding to Yveta, thus closing down the sequence on the previous picture (l. 01-02). She responds to Yveta's last turn (searching for the name of a sports event, l. 01) with a pro forma recognition and, in latching, formulates a question about the new picture that had been on display for more than two seconds now (l. 04):

Ex. 5 (CAJ_004115_ukaz)

```
01 YVE [+jak se to jme+nuje;]
       [  how is it called  ]
02 MAR [+°mhm:;_mh:,  +:;°  ]
       >>SP on table in front of MAR->>
   mar  +..swipes     +next picture fully visible->>
   mar >>gaze at SP display->>
03     (0.2)
04 MAR jo:  jak  byla takhle °ta ta;°   =a todhle je?
       yeah when it was this °that that°=and this is?
   mar >rHand in swiping position, still above display->
05     (0.4)
```

06 YVE to je:: kaisersberg?
that i::s Kaisersberg?

Fig.#33

07 #33(0.6)+(0.6)
mar >rHand--+...rHand to SP-->
08 MAR +#34uka:ž- +#35kaisersberg tudhle; jo+=
show (is) this (really) Kaisersberg=
mar +rHand seizes SP, tilts twds her+---->>
mar +..raised eyebrows--------+

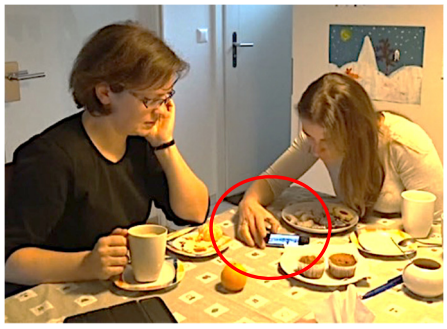


Fig.#34

Fig.#35

09 YVE =no myslím že jo,
=well I think that yes
10 (1.5)
11 YVE to- bylo [to na trase; mi jsme jeli vlastně .h
it- it [was on the way we actually drove
12 MAR [.ts
13 z freiburgu, (0.7) do::; (0.7) e: colmaru, (0.4)
from Freiburg (0.7) to (0.7) er Colmar (0.4)
14 a potom, (0.4) na ten: e::; (0.3) turckheim,
and then (0.4) to this er (0.3) Turckheim
15 (0.7)
16 MAR +.h: ne:, todhle není kaisersberg; +já už vím+co to je;
.h: no this isn't Kaisersberg I already know what this it
mar +. .slightly shakes head---+nods-----+
17 to je ten eguisheim
it's this Eguisheim
18 (0.6)
19 YVE aha:, no tak to je tam někde;
okay well so it is somewhere there

Although the exact details of the picture on Yveta's smartphone are not visible on the video recording, it seems to show a kind of urban landscape. With her gaze still focused on the picture, Marta asks which place or city it is (l. 04). Yveta provides a response, but the vowel-lengthening on the verb and the try-marked format (Sacks/Schegloff 1979) show that she is not certain about her suggestion (l. 06). The following gap (l. 07) foreshadows a disagreement (Sacks 1987). Indeed, 0.6 seconds into the gap, Marta begins moving her right hand (whose finger had beforehand hovered over the display in a ready-to-swipe position, cf. Figure 33) towards the smartphone. She then seizes the device (Figure 34), simultaneously uttering an *ukaž* directive (l. 08) and tilts it up towards her (Figure 35). She then explicitly refers to the trouble source, the place name Kaisersberg, and initiates repair (cf. also her raised eyebrows) with a request for confirmation (literally 'Kaisersberg this; yes?'). This prompts Yveta to elaborate on her assumption by providing a full description of the family's journey that day (l. 09-14), mentioning several places that are in the vicinity of Kaisersberg. During this turn, Marta has been continuously looking at the tilted display and, after a gap, formulates her response to Yveta's first suggestion. She explicitly disconfirms Yveta's guess and then provides an alternative place name, Eguisheim (l. 16-17). This is received by Yveta with a change-of-state token and a partial acceptance (l. 19). With a quick palm-down movement of her left hand, Yveta dismisses the precise recognition and orients to sequence closing. In Marta's following turn (not shown), it becomes apparent that she knows the place in question quite well: she lets the phone go, provides a short description about the surroundings and co-elaborates on it with Yveta.

The mobile device is returned to its initial position (lying flat on the table without being held) only when both participants have agreed on the correct identification of the pictured place, that is, when the trouble is resolved. As Marta is already in control of the device and has full visual access to the display, the imperative *ukaž* here clearly does not request the device owner, Yveta, to provide (better) visual access or even to carry out any specific action (see also Yveta's steady posture, Figures 33-35). Here, *ukaž* accompanies the initiation of an individual course of action – seizing the phone and inspecting the picture more thoroughly. While one cannot assess if the tilted screen indeed significantly improves Marta's visual access, it should be noted that during the previous two minutes, Marta did not seize the device. Thus, the lying position has apparently provided sufficient visual access before, meaning that the seizing and tilting of the device relate to a specific action – in this instance, a repair. More precisely, the action package *ukaž* + seizing the device initiates a side sequence (Jefferson 1972) related to the co-participant's previous action: in order to confirm or disconfirm Yveta's initial guess (l. 06 and l. 16), Marta needs to inspect the picture in more detail. The *ukaž* thus announces a momentary departure from the initial sequence. Consequently, rather than projecting a compliant physical action from the smartphone holder's side, the *show* directive projects their compliance with the suspension of the ongoing sequence, and thus, an alignment with their co-participant's inserted course of action. By an initial *ukaž*, the upcoming inspection-for-verification is displayed as being relevant for a previously initiated joint course of action, albeit based on an individual seizing and looking.

This is also apparent in the next excerpt. Although the trouble is resolved before the mobile device is actually seized, the inspection is clearly launched with regard

to a prior trouble source. Here, the trouble relates to the identification of a person whose name seems to become available on screen. Prior to Extract 6, Benni initiated a showing of a series of press photographs taken during a public dance event he participated in (see also Oloff 2019:204ff.). While he scrolls through the pictures, Annika looks at the screen and occasionally comments on the images (Figure 36). At some point, she notices a name that she seems to be reading from the phone's display (l. 02). She then formulates a request for confirmation about this person's identity, namely, that she is one of Sofia's colleagues. Sofia, who is sitting to Annika's right, immediately responds to this by initiating repair (l. 03) and by trying to catch a glimpse of what triggered Annika's noticing.

Ex. 6 (SteSchn_012838_BK)

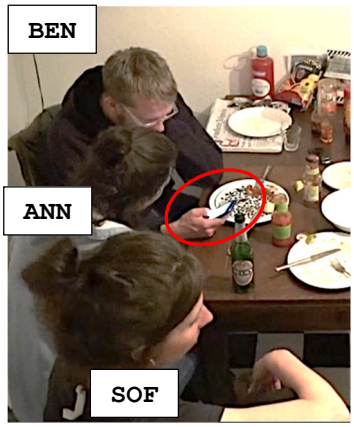


Fig.#36

Fig.#37

Fig.#38

```
01      (2.7)*(0.2)
   ben >>scrolls on SP display->
   ann >>gaze SP->
   ann       *...leans fwd->
02 ANN bettina#36kramer? das is doch sofias arbeitskol+legin;
       ((full name1))?   that's sofia's colleague right?
   sof >gaze in front------------------------------+gaze BEN/ANN>
03      (.)
04 SOF #37wie?=
         what?
05 BEN =*+echt?
       = really?
   ben  *...gaze SOF->
   sof  +..gaze SP->
   sof  +...lifts left arm, lHand vertical->
06      (0.3)
07 SOF zeig ma;+#38
       show MAL
   sof >.......+lArm streched&...turns lHand horizontally->
```

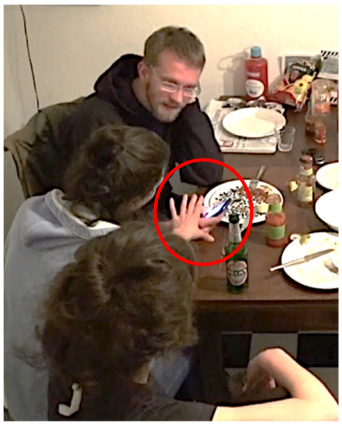


Fig.#39

Fig.#40

Fig.#41

```
08      (0.2)
09 BEN  betti+#39na?
        ((first name 1))?
   sof  >SP--+gaze BEN->
   sof  >....+lhand fully horizontally extended->
10      %(0.1)+(0.3)
   ann  %...gaze SOF->
   sof  >-----+,,,retracts thumb slightly->
11 ANN  bettina kramer;#40oder?+ °hei[sst die°
        ((full name 1))  right?   is [ she called
12 SOF                               [nei+:n;%*be+ttina grüning#41&
                                     [no:       ((full name 2))
   sof  >lHand----------------+,,,,,,,,,,,,,,,,,+
   sof  >gaze BEN-------------------------+,,,,
   ben  >gaze SOF-----------------------------*,,,gaze SP->>
   ann  >gaze SOF-----------------------------%,,,gaze SP->>
13 SOF  &heisst  [(se);
        & is she [called
14 ANN           [°achso.°
                 [oh I see
15      (1.7)
16 BEN  °ich dacht schon.°
        °I already thought°
17      (0.8)
```

Even though Annika does not shift her gaze to Sofia during her request for confirmation (l. 02), her turn clearly addresses something in Sofia's domain of expertise. It is thus not surprising that Sofia turns her head and gazes at Annika and Benni towards the end of this turn and self-selects with an open-class repair initiator ('what', l. 04; Figure 37; Drew 1997). Benni also immediately treats Sofia as the expert for (dis)confirming Annika's assumption, as he lifts his head and begins looking at Sofia while producing a pre-challenging *echt* (l. 05; cf. Gubina/Betz 2021). Simultaneously, Sofia shifts her gaze to Benni's smartphone (visible from the perspective of another camera) and begins to lift her left arm. During this movement, she formulates the directive *zeig mal*, and at the end of this turn, her left arm and hand are fully outstretched towards the phone (l. 07; Figure 38). Her tensed fingers (l. 09; Figure 39) embody the urgent nature of her request.

Despite this clear projection of an upcoming inspection, Benni does not loosen his grip on the phone but seeks clarification through talk. He repeats the first name

of the person in question (l. 09) while steadily looking at Sofia (cf. Figure 39). Sofia aligns to this by engaging in a mutual gaze with Benni (l. 09). Then, Annika also turns her head to Sofia and repeats the person's full name. This time, her request for confirmation is visibly designed for Sofia (l. 11; Figure 40). On this occasion, Sofia seems to have heard the full name, as she starts withdrawing her left hand, disconfirms shortly afterwards and mentions her colleague's actual full name (l. 12-13; Figure 41). During this disconfirmation, the three participants disengage from their mutual gaze, and the sequence is then closed by Annika and Benni (l. 14, 16).

Although in the end, the smartphone is not seized, this excerpt also presents a case in which reaching out for the device is projected right after a discursive trouble source emerges. As Annika says the person's full name while looking at the display (cf. Figures 37-39), Sofia can infer that the following request for confirmation refers to something that is visible on screen. Her reaching out for the device and the *zeig ma* directive are projecting an immediate inspection, and thus, verification of the information in question (is this person indeed her colleague or not?). The fact that her co-participants then seek to clarify the possible identity of the person in question through turns-at-talk – rather than handing the smartphone over to Sofia – suggests, however, that the person is not necessarily visible on the display. Thus, Benni's continuous grip on the phone is not to be understood as eventual resistance to sharing his device. Rather, he treats the inspection of the device as not contributing to a resolution of the current trouble. And indeed, it is after repeating the possible colleague's full name that Sofia can answer the initial question (l. 02), further indicating by withdrawing her left hand that an inspection of the visual content on the device is no longer necessary.

5. Conclusion

This article investigated the use of imperative forms of the verb *to show* in spoken German (*zeig (mal)*) and Czech (*ukaž*). In similar-sized datasets of video-recorded mundane interactions in both languages, *zeig mal* and *ukaž* can be found in similar sequential environments. *Show* imperatives in the selected face-to-face encounters are overwhelmingly connected to smartphone use. More specifically, they are used by recipients of a showing, that is, when a digital showable on a mobile device has been previously established as a joint focus of attention.

Despite the growing interest in smartphone-based joint activities and in inspection-centred sequences in general, there has been little exploration of specific turn formats or of multimodal action packages used for organising such smartphone-based showings. This article therefore aimed to contribute to this endeavour by looking into the role these *show* imperatives play within joint smartphone activities. It is important to note that *show* imperatives (similar to *look* imperatives from the smartphone holder's side; cf. Oloff 2019) are by no means compulsory, as smartphone-based showing sequences are also regularly organised without these. It might be tempting to take the semantics of the verb for granted and to assume that the use of a *show* imperative relates a) first and foremost to the absence of visual access to the showable and that b) it calls for a unilateral complying action from the smartphone holder, who then provides access to the device's display. While in some cases, the position of the mobile device does objectively not allow visual access to the screen, *show* can also be used when visual access has already been granted.

Furthermore, it does not exclusively trigger an improved, physically implemented 'showing' from the smartphone holder's side. It is the requester themselves who frequently seizes the device and brings it within their field of vision. Consequently, this article suggested considering the *show* imperative as projecting the recipient's individual course of action, namely, a closer inspection of the digital content.

Digital content on a smartphone is obviously explored mainly through vision unlike some objects – such as mushrooms (Keisanen/Rauniomaa 2019), cheese (Mondada 2018b) or whiskey (Mortensen/Wagner 2019) – which can be explored through other senses as well. Nevertheless, *show* explicitly projects an *inspection sequence* of the digital object at hand.

> By grasping the object and disengaging from the established participation framework the inspector indexes the inspection as a publicly available "private" activity as opposed to inspections that create a shared focus of attention for the participants […] (Mortensen/Wagner 2019:406)

Participants, however, do not format their actions only along a dichotomy of individual versus joint courses of action or between individual and joint foci of attention. Instead, it also seems relevant to indicate if an action is carried out in the service of a joint activity or not, meaning that an individual course of action, such as an inspection sequence, can be carried out both within independent solitary activities or within – and precisely motivated by – a joint course of action. In the presented examples of smartphone-based showings, the inspection is a necessary move with respect to a next response. The inspection is formatted as an inserted sequence that involves a delay of the response to the showable (such as an assessment, or an unequivocal recognition or identification). These sequences typically unfold in the following way:

- A1) First action (of various types, such as initiating repair, request for confirmation, presenting a description) projecting a response from the co-participant.
- B1) *Show* imperative + seizing the object (+ optional accounts).
- B2) Inspection proper of the content in question.
- A2) Response to the initial action or trouble source, A1, and putting the smartphone back or handing it over again.

Now, any initiation of a showing makes relevant the looking at the showable. Explicitly announcing an inspection sequence within a smartphone-based showing sequence therefore appears to be potentially tautological. However, it might not always be clear if a gaze to a mobile device is directed to the device as a material object, to a specific digital object on screen or to some detail of this digital object. Thus, mobile devices do not afford a straightforward and publicly available differentiation of 'looking' and 'inspecting'. In that sense, upgrading from a mere visible visual orientation to then seizing and bringing the mobile device closer to one's field of vision could provide a disambiguation of these different ways of looking. The combination of the *show* imperative + grasping movement towards the device represents at least one way of framing the next action recognisably as an inspection.

While for Mortensen/Wagner (2019:406), the way of grasping an object already reveals if an inspection is underway or not, the same does not hold true for smartphones: as objects, they are inherently familiar to the participants. The digital

object in/on the smartphone, however, might be more or less unknown to the person inspecting it and its details of different relevance. Therefore, in some cases, participants need to inspect the digital content in question more thoroughly. In German and Czech, the *show* imperative simultaneously projects an individual inspection, announces the momentary suspension of the joint course of action around the mobile device and its later resumption. For further support of this analysis, *show* imperatives (or their equivalents) should be studied in other languages as well. In order to know if the presence of these imperative forms are specifically linked to the technological affordances of smartphones (and thus might represent a social practice particularly adapted to their ubiquitous use in face-to-face encounters) or not, multimodal analyses of other types of material objects within showing and inspection sequences are required.

6. References

Aikhenvald, Alexandra Yurievna (2010): Imperatives and commands. Oxford: Oxford University Press.

Antaki, Charles / Kent, Alexandra (2012): Telling people what to do (and, sometimes, why): Contingency, entitlement and explanation in staff requests to adults with intellectual impairments. In: Journal of Pragmatics 44(6-7), 876-889. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.03.014

Avgustis, Iuliia / Oloff, Florence (forthcoming): Getting (others) involved with smartphones: Participation in showing sequences in multi-party settings. In: Haddington, Pentti / Eilittä, Tiina / Kamunen, Antti / Kohonen-Aho, Laura / Rautiainen, Iira / Vatanen, Anna (eds.): Complexity and intersubjectivity: Shared understanding in multi-layered social interaction. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.

Brown, Barry / McGregor, Moira / Laurier, Eric (2013): iPhone in vivo: Video analysis of mobile device use. In: Proceedings of the SIGCHI conference on Human Factors in Computing Systems (CHI 2013). New York: Association for Computing Machinery, 1031-1040. https://doi.org/10.1145/2470654.2466132

Brown, Barry / McGregor, Moira / McMillan, Donald (2015): Searchable objects: Search in everyday conversation. In: Proceedings of the 18th ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work & Social Computing (CSCW 2015). New York: Association for Computing Machinery, 508-517. https://doi.org/10.1145/2675133.2675206

Brown, Penelope / Levinson, Stephen (1987): Politeness. Some universals in language use. Cambridge: Cambridge University Press.

Craven, Alexandra / Potter, Jonathan (2010): Directives: Entitlement and contingency in action. In: Discourse Studies 12(4), 419-442. https://doi.org/10.1177/1461445610370126.

Curl, Traci / Drew, Paul (2008): Contingency and action: A comparison of two forms of requesting. In: Research on Language and Social Interaction 41(2), 129-153. https://doi.org/10.1080/08351810802028613

Deppermann, Arnulf (2021): Imperative im Deutschen: Konstruktionen, Praktiken oder social action format? In: Weidner, Beate / König, Katharina / Imo, Wolfgang / Wegener, Lars (eds.): Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen. Berlin/Boston: De Gruyter, 195-229.
https://doi.org/10.1515/9783110637502-009

DiDomenico, Stephen / Raclaw, Joshua / Robles, Jessica (2018): Attending to the mobile text summons: Managing multiple communicative activities across physically copresent and technologically mediated interpersonal interactions. In: Communication Research 47(5), 669-700.
https://doi.org/10.1177/0093650218803537

Drew, Paul (1997): "Open" class repair initiators in response to sequential sources of troubles in conversation. In: Journal of Pragmatics 28, 69-101.
https://doi.org/10.1016/S0378-2166(97)89759-7

Ervin-Tripp, Susan (1976): Is Sybil there? The structure of some American English directives. In: Language in Society 5(1), 25-66.
https://doi.org/10.1017/S0047404500006849

Fagard, Benjamin (2010): *É vida, olha…:* Imperatives as discourse markers and grammaticalization paths in Romance. A diachronic corpus study. In: Languages in Contrast 10(2), 245-267.
https://doi.org/10.1075/lic.10.2.07fag.

Fox, Barbara / Heinemann, Trine (2016): Rethinking format: An examination of requests. In: Language in Society 45(4), 499-531.
https://doi.org/10.1017/S0047404516000385

Gubina, Alexandra (2021). Availability, grammar, and action formation: On simple and modal interrogative request formats in spoken German. In: Gesprächsforschung 22, 272-303.

Gubina, Alexandra / Betz, Emma (2021): What do newsmark-type responses invite? The response space after German *echt*. In: Research on Language and Social Interaction 54(4), 374-396.
https://doi.org/10.1080/08351813.2021.1974745

Günthner, Susanne (2017): Diskursmarker in der Interaktion – Formen und Funktionen univerbierter *guck mal* – und *weißt du*-Konstruktionen. In: Blühdorn, Hardarik / Deppermann, Arnulf / Helmer, Henrike / Spranz-Fogasy, Thomas (eds.): Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung, 103-130.

Heck, Stefan (2018): Verbal aspect in the Czech and Russian imperative. In: Fuß, Erik / Konopka, Marek / Trawiński, Beata / Waßner, Ulrich H. (eds.): Grammar and Corpora 2016. Heidelberg: Heidelberg University Publishing, 249-258.

Heinemann, Trine / Steensig, Jakob (2017): Three imperative action formats in Danish talk-in-interaction: The case of imperative + modal particles bare and lige. In: Sorjonen, Marja-Leena / Raevaara, Liisa / Couper-Kuhlen, Elizabeth (eds.): Imperative turns at talk: The design of directives in action. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 139-173.
https://doi.org/10.1075/slsi.30.05hei

Jefferson, Gail (1972): Side sequences. In: Sudnow, David (ed.): Studies in social interaction. New York: The Free Press, 294-338.

Karlík, Petr / Nekula, Marek / Rusínová, Zdenka (eds.) (1995): Příruční mluvnice češtiny. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.

Keisanen, Tiina / Rauniomaa, Mirka (2019): Classifying finds in foraging on the basis of (guided) sensory inspection. In: Gesprächsforschung 20, 518-544.

Kent, Alexandra / Kendrick, Kobin (2016): Imperative directives: Orientations to accountability. In: Research on Language and Social Interaction 49(3), 272-288. https://doi.org/10.1080/08351813.2016.1201737

Keppler, Angela (2019): "Zeig mal": Smartphones im Gespräch. In: Marx, Konstanze / Schmidt, Axel (eds.): Interaktion und Medien. Interaktionsanalytische Zugänge zu medienvermittelter Kommunikation. Heidelberg: Winter Verlag, 177-190.

Kubánková, Lucie (2014): Partikeln in der tschechischen und in der deutschen Sprache – Komparativstudie. Master's thesis. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.

Laner, Barbara (2022): "Guck mal der Baum" – Zur Verwendung von Wahnehmungsimperativen mit und ohne *mal*. In: Gesprächsforschung 23, 1-35.

Licoppe, Christian (2017): Showing objects in Skype video-mediated conversations: From showing gestures to showing sequences. In: Journal of Pragmatics 110(3), 63-82.
https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.01.007

Licoppe, Christian / Tuncer, Sylvaine (2019): The initiation of showing sequences in video-mediated communication. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 20, 545-571.

Lindström, Anna (2005): Language as social action: A study of how senior citizens request assistance with practical tasks in the Swedish home help service. In: Hakulinen, Auli / Selting, Margret (eds.): Syntax and lexis in conversation: Studies on the use of linguistic resources in talk-in-interaction. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 209-230.
https://doi.org/10.1075/sidag.17.11lin

Mondada, Lorenza (2011): The situated organization of directives in French: Imperatives and action coordination in video games. In: Nottingham French Studies 50(2), 19-50.
https://doi.org/10.3366/nfs.2011-2.002

Mondada, Lorenza (2014): Instructions in the operating room: How the surgeon directs their assistant's hands. In: Discourse Studies 16(2), 131-161.
https://doi.org/10.1177/1461445613515325

Mondada, Lorenza (2018a): 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.
https://doi.org/10.1111/ijal.12202.

Mondada, Lorenza (2018b): The multimodal interactional organization of tasting: Practices of tasting cheese in gourmet shops. Discourse Studies, 20(6), 743-769.
https://doi.org/10.1177/1461445618793439

Mondada, Lorenza (2019): Conventions for multimodal transcription.
https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription.

Mondada, Lorenza (2021): How early can embodied responses be? Issues in time and sequentiality. In: Discourse Processes 58(4), 397-418. https://doi.org/10.1080/0163853X.2020.1871561

Mortensen, Kristian / Wagner, Johannes (2019): Inspection sequences – multisensorial inspections of unfamiliar objects. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 20, 399-443.

Nekula, Marek (1996): System der Partikeln im Deutschen und Tschechischen. Tübingen: Niemeyer.

Oloff, Florence (2019): Das Smartphone als soziales Objekt: Eine multimodale Analyse von initialen Zeigesequenzen in Alltagsgesprächen. In: Marx, Konstanze / Schmidt, Axel (eds.): Interaktion und Medien: Interaktionsanalytische Zugänge zu medienvermittelter Kommunikation. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 191-218.

Oloff, Florence (2021): Some systematic aspects of self-initiated mobile device use in face-to-face encounters. In: Journal Für Medienlinguistik 2(2), 195-235. https://doi.org/10.21248/jfml.2019.21

Pekarek Doehler, Simona / Balaman, Ufuk (2021): The routinization of grammar as a social action format: A longitudinal study of video-mediated interactions. In: Research on Language and Social Interaction 54(2), 183-202. https://doi.org/10.1080/08351813.2021.1899710

Porcheron, Martin / Fischer, Joel E. / Sharples, Sarah (2016): Using mobile phones in pub talk. In: Proceedings of the [1]9th ACM Conference on Computer-Supported Cooperative Work & Social Computing (CSCW 2016). New York: Association for Computing Machinery, 1649-1661. https://doi.org/10.1145/2818048.2820014

Proske, Nadine (2014): h ach KOMM; hör AUF mit dem klEInkram. Die Partikel komm zwischen Interjektion und Diskursmarker. In: Gesprächsforschung 15, 121-160.

Proske, Nadine (2017): Zur Funktion und Klassifikation gesprächsorganisatorischer Imperative. In: Blühdorn, Hardarik / Deppermann, Arnulf / Helmer, Henrike / Spranz-Fogasy, Thomas (eds.): Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung, 73-102.

Raclaw, Joshua / Robles, Jessica S. / DiDomenico, Stephen M. (2016): Providing epistemic support for assessments through mobile-supported sharing activities. In: Research on Language and Social Interaction 49(4), 362-379. https://doi.org/10.1080/08351813.2016.1199089

Raymond, Jeffrey (2003): The structure of responding: Conforming and nonconforming responses to yes/no type interrogatives. In: American Sociological Review 68, 937-969.

Rosenbaun, Laura / Licoppe, Christian (2017): Showing "digital" objects in web-based video chats as a collaborative achievement. In: Pragmatics 27(3), 419-446. https://doi.org/10.1075/prag.27.3.05ros

Rossi, Giovanni (2012): Bilateral and unilateral requests: The use of imperatives and mi X? interrogatives in Italian. In: Discourse Processes 49(5), 426-458. https://doi.org/10.1080/0163853X.2012.684136

Rossi, Giovanni (2014): When do people not use language to make requests? In: Drew, Paul / Couper-Kuhlen, Elizabeth (eds.): Requesting in Social Interaction. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 303-334. https://doi.org/10.1075/slsi.26.12ros

Rossi, Giovanni (2017): Secondary and deviant uses of the imperative for requesting in Italian. In: Sorjonen, Marja-Leena / Raevaara, Liisa / Couper-Kuhlen, Elizabeth (eds.): Imperative turns at talk: The design of directives in action. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 103-137. https://doi.org/10.1075/slsi.30.04ros

Sacks, Harvey (1987): On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation. In: Button, Graham / Lee, John R. E. (eds.): Talk and social organisation. Clevedon: Multilingual Matters, 54-69.

Sacks, Harvey / Schegloff, Emanuel (1979): Two preferences in the organization of reference to persons in conversation and their interaction. In: Psathas, George (ed.): Everyday language. Studies in ethnomethodology. New York: Irvington Publishers, 15-21.

Schegloff, Emanuel (1987): Recycled turn beginnings: A precise repair mechanism in conversation's turn-taking organization. In: Button, Graham / Lee, John (eds.): Talk and social organization. Clevedon: Multilingual Matters, 70-85.

Sidnell, Jack (2007). "Look"-prefaced turns in first and second position: Launching, interceding and redirecting action. In: Discourse Studies 9(3), 387-408. https://doi.org/10.1177/1461445607076204

Siitonen, Pauliina / Rauniomaa, Mirka / Keisanen, Tiina (2021): Language and the moving body: Directive actions with the Finnish kato "look" in nature-related activities. In: Frontiers in Psychology 12, 1-18. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661784

Sorjonen, Marja-Leena / Raevaara, Liisa / Couper-Kuhlen, Elizabeth (2017): Imperative turns at talk: An introduction. In: Sorjonen, Marja-Leena / Raevaara, Liisa / Couper-Kuhlen, Elizabeth (eds.): Imperative turns at talk: The design of directives in action. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1-24. https://doi.org/10.1075/slsi.30.01sor.

Stivers, Tanya / Rossano, Federico (2010): Mobilizing response. In: Research on Language and Social Interaction 43(1), 3-31. https://doi.org/10.1080/08351810903471258

Suderland, David (2019): "oh isch FIND_s nich"; Eine konversationsanalytische Untersuchung sprachlicher Bezugnahmen auf smartphone-gestützte Suchprozesse in Alltagsgesprächen. In: Journal for Media Linguistics 2(2), 90-112. https://doi.org/10.21248/jfml.2019.17

Tuncer, Sylvaine / Licoppe, Christian / Haddington, Pentti (2019): When objects become the focus of human action and activity: Object-centred sequences in social interaction. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 20, 384-398.

Van Olmen, Daniel (2009): A contrastive look at English and Dutch (negative) imperatives. In: Jucker, Andreas H. / Schreier, Daniel / Hundt, Marianne (eds.): Corpora: Pragmatics and discourse. Leiden: Brill: 407-421. https://doi.org/10.1163/9789042029101_021

Van Olmen, Daniel (2010): Imperatives of visual versus auditory perception as pragmatic markers in English and Dutch. In: English Text Construction 3(1), 74-94.
https://doi.org/10.1075/etc.3.1.05van

Waltereit, Richard (2002): Imperatives, Interruption in conversation, and the rise of discourse markers: A study of Italian *guarda*. In: Linguistics: An Interdisciplinary Journal of the Language Sciences 40(5), 987-1010.
https://doi.org/10.1515/ling.2002.041

Weydt, Harald / Hentschel, Elke (1983): Kleines Abtönungswörterbuch. In Weydt, Harald (ed.): Partikeln und Interaktion. Tübingen: Niemeyer: 3-24.
https://doi.org/10.1515/9783111661643.3

Wierzbicka, Anna (1985): Different cultures, different languages, different speech acts. In: Journal of Pragmatics 9, 145-178.
https://doi.org/10.1016/0378-2166(85)90023-2.

Wootton, Anthony (2005): Interactional and sequential configurations informing request format selection in children's speech. In: Hakulinen, Auli / Selting, Margret (eds.): Syntax and lexis in conversation. Studies on the use of linguistic resources in talk-in-interaction. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 185-207.
https://doi.org/10.1075/sidag.17.10woo

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.
https://doi.org/10.1075/slsi.30.02zin

Zinken, Jörg / Ogiermann, Eva (2013): Responsibility and action: invariants and diversity in requests for objects in British English and Polish Interaction. In: Research on Language and Social Interaction 46(3), 256-276.
https://doi.org/10.1080/08351813.2013.810409

Florence Oloff
University of Oulu
Faculty of Humanities
Research Unit of Languages and Literature
P.O. Box 1000
FI-90014 University of Oulu

florence.oloff@oulu.fi

Veröffentlicht am 9.6.2022
© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.

Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion (ISSN 1617-1837)
Ausgabe 22 (2021), Seite 272-303 (www.gespraechsforschung-ozs.de)

Availability, Grammar, and Action Formation: On Simple and Modal Interrogative Request Formats in Spoken German

Alexandra Gubina[1]

English Abstract
This study builds on a large body of work on the use of linguistic forms for requests in social interaction. Using Conversation Analysis / Interactional Linguistics, this study explores the use of two recurrent linguistic formats for requesting in spoken German – simple interrogatives ('do you do ..?') and *kannst du VP?* ('can you do..?') interrogatives. Based on a corpus of video-recorded, naturally occurring data of mundane data, this study demonstrates one of the interactional factors that is relevant for the choice between alternative interrogative request formats in spoken German – recipient's embodied availability before and during the request initiation. It is shown that simple interrogatives are used to request an action from a recipient who is either available or involved in their own project, which, however, does not have to be suspended or interrupted for the compliance with the request. In contrast, *kannst du VP?* interrogatives occur in environments in which the recipient is already engaged in a project that must be suspended in order to grant the request.

Keywords: availability – request – action formation – interactional project – contingencies – benefit – Conversation Analysis – Interactional Linguistics.

German Abstract
Dieser Beitrag schließt an zahlreiche Studien zur Auswahl von linguistischen Formaten für Aufforderungen in der sozialen Interaktion an. Die Studie untersucht mithilfe der Konversationsanalyse / der Interaktionalen Linguistik die Verwendung von zwei rekurrenten sprachlichen Formaten für Aufforderungen im gesprochenen Deutsch: einfachen Interrogativen und *kannst du VP?*. Auf der Basis von Videodaten von privater Interaktion werden in diesem Beitrag gezeigt, inwiefern die leibliche Verfügbarkeit des Rezipienten vor und während der Aufforderungsinitiierung für die Wahl von interrogativen Formaten im gesprochenen Deutsch relevant ist. Es wird gezeigt, dass die mit einfachen Interrogativen realisieren Aufforderungen an RezipientInnen gerichtet sind, die entweder leiblich verfügbar sind oder sich mit ihrem eigenen Projekt beschäftigen, das jedoch für die Ausführung der aufgeforderten Handlung nicht unterbrochen werden muss. Im Gegensatz dazu wird das Format *kannst du VP?* in Kontexten eingesetzt, in denen der Rezipient in ein Projekt involviert ist, das für das Nachkommen der Aufforderung unterbrochen werden soll.

Keywords: Verfügbarkeit – Aufforderung – Handlungskonstitution – interaktionales Projekt – Kontingenzen – Nutzen – Konversationsanalyse – Interaktionale Linguistik.

[1] I am indebted to Arnulf Deppermann, Barbara Fox, Giovanni Rossi, Jakob Steensig, Jörg Zinken as well as two editors of this special issue for their valuable feedback on the previous versions of this paper. Any remaining errors are my own.

1. Introduction
2. Prior CA / IL research on request design
3. Data
4. Simple interrogatives
4.1. Grammatical description
4.2. Analysis
5. *kannst du VP?*
5.1. Grammatical description
5.2. Analysis
6. Discussion and conclusion
7. References

1. Introduction

As requests lie at the heart of human cooperation (Tomasello 2008; Kendrick/Drew 2016), they belong to the most extensively explored actions in social interaction. Many previous studies dealing with requests within philosophy, pragmatics, psycholinguistics, psychology, and Conversation Analysis (henceforth: CA) / Interactional Linguistics (henceforth: IL) have been primarily concerned with the following question: What do speakers orient to when they design requests with different formats? While in Politeness Theory (Brown/Levinson 1987) the use of different forms of requests was explained through stable sociological variables, recent research in Conversation Analysis and Interactional Linguistics has primarily been concerned with two issues:

(i) action formation (Schegloff 2007:xiv; Levinson 2013) of requests, i.e., how linguistic, embodied, and contextual resources are used by a speaker to implement requests (Drew/Couper-Kuhlen 2014; Rossi 2015; Rossi/Zinken 2016);

(ii) identification of local and situational factors that account for request design and that constitute 'home environments' (Zinken/Ogiermann 2013; cf. 'base environments' in Heritage/Sorjonen 1994) of these forms, i.e., typical, or recurrent sequential and interactional environments or contexts in which a specific form is used for implementing requests.

Most previous studies have compared linguistic formats that differ in sentence type (Sadock/Zwicky 1985), i.e., imperatives, interrogatives, and declaratives (e.g., Wootton 1997, 2005; Lindström 2005; Vinkhuyzen/Szymanski 2005; Curl/Drew 2008; Craven/Potter 2010; Antaki/Kent 2012; Rossi 2012; Zinken/Ogiermann 2013; Fox/Heinemann 2016, 2017, among others). However, there is still little work done on comparing different *interrogative* formats used for requesting (Heinemann 2006; Rossi 2015; Rossi 2020; cf. Floyd et al. 2020). While previous research mostly compared different forms of requesting that were the most frequent ones in their data, those earlier studies did not choose the formats for comparison based on grammatical considerations. A comparison of formats of the same sentence type allows showing that participants rely not only on the syntactic mood, but also on more granular distinctions when selecting between different formats for requests. Furthermore, such a comparison can demonstrate that the speakers do not use different interrogative formats interchangeably. Rather, the choice of a specific form can be contingent on finer-grained sequential and interactional factors than previously shown. In spoken German, I identified two interrogative linguistic

formats as being recurrently used for requesting in talk-in-interaction: simple interrogatives (*gibst du mir die Butter?* 'Do you give me the butter?') and modal interrogatives *kannst du VP?* (*kannst du mir die Butter geben?* 'Can you give me the butter?').

This study, thus, aims at answering two questions:

- What are the home environments of the two request formats in spoken German and what socio-interactional factors do requesters orient to when producing different interrogative requests?
- How are the linguistic formats (e.g., the meaning of the modal verb *können* 'can' and the interrogative syntax) fitted to the contexts in which they are produced?

In what follows, I first provide an overview of interactional factors that have been shown to be relevant for the use of alternative forms of requesting within CA/IL (and interrogative request forms in particular) in different languages (Section 2). Afterwards, I describe the data used for this study (Section 3). Sections 4 and 5 present case analyses of simple interrogatives and *kannst du VP?* interrogatives and show what interactional factors the speakers orient to when using these different formats to design requests. Finally, I will describe how these linguistic forms are adjusted to socio-interactional environments in which they are used and discuss some methodological problems revealed in the analyses (Section 6).

2. Prior CA / IL research on request design

The question of how people enlist another's help and choose among a variety of linguistic resources for requesting has gained much attention in different social disciplines. In line with other papers in this Special Issue, I define requests as social actions implemented by speakers to get some practical action done by the recipient (cf. *directives* in Craven/Potter 2010; *recruitment-related actions*, Kendrick/Drew 2016; Floyd et al. 2020). As there are already quite a few detailed overviews of previous research on requests in different disciplines (see, e.g., Drew/Couper-Kuhlen 2014), in what follows, I concentrate on recent findings from CA/IL research concerning interactional factors that are relevant for the use of interrogative forms for requesting.

The first two factors relevant for request form selection which will be covered here were best described by Curl and Drew (2008) in their seminal comparative analysis of two request forms in English: *I wonder if…* and interrogatives *can/could/would you*[2]*…* . They identified two dimensions that are relevant for the request form selection – *entitlement* and *contingencies*. By *entitlement*, the authors mean the *right* to have something done by someone, while *contingencies* refer to situational or local difficulties that could prevent the recipient from granting the request. In their analysis of deferred requests, Curl and Drew (2008) showed that *can you…* requests are produced when the requesters do not orient to any contingencies of granting the request, i.e., they assess the request as likely to be granted. In this way, by displaying little orientation to contingencies, the speakers position themselves as entitled requesters (Curl/Drew 2008:149; cf. Craven/Potter 2010).

[2] In their data, the authors did not find any differences between the formats *can you…?* and *would you…?* (Curl/Drew 2008:133).

Their results, i.e., that requesters orient to entitlement and contingencies when choosing a specific format, are also supported by findings from Swedish and Danish: Lindström (2005) demonstrated that when senior citizens requested some action from their home-help providers by using interrogative requests, they displayed themselves as not entitled to ask for this action. Heinemann (2006) also found that when requesting a certain action from their home-helpers by using 'positive' interrogatives, senior citizens display low entitlement and high orientation towards contingencies. It must be pointed out that while the Curl and Drew (2008) analyses are based on both mundane and institutional talk-in-interaction, the other two studies focused on requests produced in institutional contexts in which requesters and recipients had asymmetrical deontic rights (see also Antaki/Kent 2012; Fox/Heinemann 2016, 2017). Moreover, while Curl and Drew's study concentrated on deferred requests, Heinemann and Lindström focused on requests of here-and-now actions. Despite all the differences among these studies, they all managed to show that entitlement and contingencies are seen as central for the action formation of requests.

Another important factor for selecting among different request forms is the relationship between the requested action and the recipient's projected line of action. How the request is fitted to the recipient's expected or projected course of action has been first shown by Wootton (1997; 2005), who analyzed how certain linguistic request forms are developed and used by an English-speaking child. The results of his analysis revealed that the interrogative request form *can you VP?* was used by the child when a request didn't go in line with the parental expectations about the projected sequence and constituted a "departure from what the parent was expecting because the act in question was something the child could have been expected to do rather than the parent/the recipient" (Wootton 2005:191). Moreover, through the design of her requests, the child oriented to who was going to benefit from the requested action. Thus, *can you…?* interrogatives were produced to request an action that lay solely in the child's own interest (Wootton 1997:147).

That interrogative requests are used in interactional environments in which the request compliance would make the recipient depart from their line of actions was also confirmed by the results of Rossi's analysis of two request forms in Italian (Rossi 2012). By comparing the uses of imperatives and simple interrogatives, he showed that when selecting between these formats, Italian speakers orient to whether the requested action contributes to a collective outcome (*bilateral requests*) or serves the project owned solely by the requester (*unilateral requests*). Italian speakers use imperatives to request an action that is a part of a previously launched *joint project* to which both the requester and the recipient are already committed. In contrast, simple interrogatives are used when the requested action serves only a project of the requester, but not the requestee, and does not go in line with the recipient's line of action. The modal interrogative *puoi VP?* ('can you VP?') in Italian is also used when the requested action doesn't go in line with the recipient's line of action. However, the grantability of the request is potentially problematic due to the recipient's unwillingness (Rossi 2015:127). Specifically, Rossi demonstrated that the modal request format is used when (Rossi 2015:127; see ch. 4):

> i) the requestee has displayed overt resistance to do the action or to cooperate in the matter at hand before the request is made, ii) the requester's entitlement to make the request is low, or iii) the action requested is costly for the requestee.

Similar results were obtained by Zinken/Ogiermann (2013) in their comparative study of home environments of imperatives and second-person polar questions (like 'can you VP?') in British English and Polish. They showed that while imperatives are used in environments in which the recipient is clearly committed to a larger project or activity in progress, polar interrogatives are used for enlisting help from the recipient by requesting an action which would result in the recipients' departure from their ongoing and unrelated course of action.

While the previous research on requests concentrated mostly on broader socio-interactional factors like entitlement, contingencies as well as the type of project the request relates to, we still know little about how more situated material contingencies may influence the speaker's choice of a particular request format. Furthermore, little research has been done on comparing request formats that belong to one sentence type (in our case, polar interrogatives; cf. Heinemann 2006; Fox/Heinemann 2016; Rossi 2020). Moreover, the previous research on forms of requesting in German has only dealt with imperative turns (Zinken/Deppermann 2017). In what follows, I focus, on the one hand, on the display of embodied conduct of the addressee before and during the realization of the request and how the request is related to the prior sequential context, i.e., to what *kind* of project,[3] and *whose* project the requested action contributes to, on the other. Following Rossi (2012:430), a project is defined here as "a series of actions or moves coherently articulated to achieve an interactional outcome". I differentiate between local and global projects:[4] Local projects are understood here as steps that

- a global project consists of,
- are of instrumental nature,
- are taken by one/several interactant(s) to achieve a specific local goal (which still leads to the achievement of a global goal or outcome).

For example, if you are baking an apple pie together with a friend, it can be seen as a global project with a cake as the global goal of this activity. In order to make a pie, it is necessary to prepare dough (local project 1) and prepare (i.e., wash, peel, and cut) the apples (local project 2). Although in each of these local projects, the participants pursue local goals, the global outcome is contingent on successful outcomes of these local projects (cf. Clark 1996:ch.12). Each of these local projects can also consist of multiple *local* projects or *sub-projects*, such as cutting apples or beating the eggs. In this paper, requests are analysed on a local level of an activity organisation, i.e., I concentrate on the relationship between the requested action and momentary, visible involvement or availability of the recipient before and during the request initiation as well as local projects the requested action contributes to. Previous research has already revealed the importance of the notion of *availability*

---

[3] Although the previous studies considered *adjacency pairs* as the most minimal type of a (joint) local project (cf. Clark 1996:ch.7; Linell 2009:188ff.), for the sake of clarity, in this paper I will not apply the notion of project to a well-elaborated and established notion of adjacency pairs (cf. Couper-Kuhlen/Selting 2018:27ff.). Instead, by *projects* I mean specific tasks that participants undertake in order to achieve a specific goal (see Schütz 1962:67ff.).

[4] I understand 'activity' as a synonym for a global project meaning a set of multiple local, inter-related projects which all lead to the achievement of a global goal (e.g. having a cake baked, a room renovated etc.; cf. Levinson, 1979; Clark 2006; see also Rossi 2012:430 on the distinction between the terms *activity* and *project*).

for the design of imperative requests in Polish and German (Zinken/Deppermann 2017). In this paper, I will dwell on embodied display of availability, i.e., whether the recipient is involved in any competing engagements or not.

Like Rossi (2012), I also distinguish between local projects that are owned by the requester individually (*individual project*) or by several interactants (*joint project*; see Clark 1996:191-220; Deppermann 2014:251; see also Enfield 2013:114ff. on joint vs. distributed agency). The owner of the project is defined here as a participant or social unit who controls the course of action and is accountable / responsible for it (Rossi 2012:432). Although the owner of the project is often understood as a beneficiary of the project's outcome (cf. Ervin-Tripp 1976:31f.; Wootton 1997:147; Rossi 2012:430; Couper-Kuhlen 2014; Clayman/Heritage 2014), the analyses presented in sections 4-5 will show that who owns a project does not necessarily imply who profits from its accomplishment. Rossi (2012:439) considers the notion of benefit "to be subsumed by ownership". However, the question 'whose benefit?' (Couper-Kuhlen 2014:525) is often not that easy to answer and the relationship between the owner and the beneficiary of the project seems to be more complex than previously described. The complexity of this notion as well as its analytical relevance will be addressed in Section 6.

The main argument of this study is that when choosing between the two interrogative formats, speakers orient to what the recipient's embodied conduct displays. In particular, I will show what role the embodied display of the recipient's availability plays in how speakers format their requests.

3. Data

The findings that I present here are based on the close examination of the multimodal, sequential context of request turns, the recipient's embodied orientation before and at the moment of the request initiation, the design of the request turn as well as the ownership of the project the requested action contributes to. The study is based on video-recorded mundane and institutional talk-in-interaction from the FOLK corpus[5], an in-progress corpus of spoken German compiled at the Leibniz Institute for the German Language (IDS) in Mannheim (Schmidt 2016). In order to have a set of comparable data, I focused only on instances of the two interrogatives formats that occurred in joint activities (like having breakfast, renovating a room, cooking dinner, helping a patient etc.). Furthermore, I concentrated only on cases of here-and-now requests that concern some practical targeted action that can be implemented immediately. Although these requests can occur in a second person plural *ihr* as well as in a second person formal *Sie*, such forms were excluded for the current analysis because the formats with a second-person plural pronoun are very rare in the FOLK-corpus and are mostly used in learning contexts. The formats with a third-person plural pronoun *Sie* are specific for public contexts (e.g., public mediation sessions) as well as for medical contexts like physiotherapy, which were not used for this analysis due to specific constraints of these activity types.

[5] The corpus is publicly available for scholars after registering at <http://dgd.ids-mannheim.de>.

This resulted in a collection of 72 request sequences in the 2nd person singular (*du* 'you') drawn from 39:37 hours of video-taped data of mundane and institutional talk-in-interaction:[6]

Format	Mundane	Institutional	Total
simple interrogatives	18 (32%)	8 (53%)	26 (36%)
kannst du VP?	39 (68%)	7 (47%)	46 (64%)
Total	**57**	**15**	**72**

Table 1: Distribution of cases by format and setting

After extensive case analyses aimed at determining the pattern, the data used for the current study were coded according to the features that were identified as relevant in the previous case analyses (cf. Floyd et al. 2020). The transcripts presented in the following sections are transcribed according to the GAT 2 conventions (Couper-Kuhlen et al. 2011) and Mondada's conventions for multimodal transcription (Mondada 2019).

4. Simple interrogatives

4.1. Grammatical description

Simple interrogatives that are used for requesting in German do not contain any modal verb (cf. Rossi 2015:85f. on Italian and Zinken/Ogiermann 2013 for Polish). The format is characterized by a V1-word order, which is typical for interrogative formats in Germanic languages (König/Siemung 2007:298f.), and, hence, just asks whether the recipient is going to do a certain action:

(1) **gibst du mir mal den BU+terdeckel bitte;=**
give-2SG you.2SG me.DAT PRT the.M.ACC butter.cover please
do you give me the butter cover please
(see extract 1 below)

The verb is inflected for second person singular in the indicative (simple present) mood. The rest of the arguments that occur in such utterances (like the first-person personal pronoun in dative *mir* 'to me' as well as the direct object in accusative – *den butterdeckel* 'the butter cover') belong to an argument structure of the main verb used in this format. It should be mentioned that in German the 2nd person subject is often cliticized to the verb in V+PRO or even omitted. When used for requests, this format occurs only with agentive action verbs like 'to do', 'to give', 'to take', 'to bring' etc. Such requests can be uttered either with a falling or rising turn-final intonation. The interrogative nature of such utterances is marked through the word order.

[6] In this paper, however, only data from mundane talk-in-interaction will be shown.

In the extracts presented below, the format will be translated into English as 'will you do…'. Although the English translation of this format contains the modal verb 'will', which is missing in German and might thus be misleading, the English modal format is chosen as the most suitable corresponding idiomatic format in English.

4.2. Analysis

In my collection, simple interrogative requests are typically used to launch a new course of action that is unrelated to what the recipient has been doing in an immediate previous interactional context before the request is made. This, however, does not imply that requests formulated with this format never relate to a project shared by both participants. Such requests can contribute both to local projects that are owned solely by the requester, and to joint projects that lead to a goal shared by both the requester and the recipient. In what follows, I will show that regardless of the ownership of the project the requested action contributes to, one of the most relevant interactional criteria that constitutes the home environment of simple interrogatives is the displayed embodied orientation of the prospective recipient before and during the request initiation.

Typically, simple interrogative requests are directed to recipients who are bodily available for carrying out a certain practical action and are not engaged in any other local project before the request is made (n=20/26). An example is extract 2. Shortly before the extract begins, the family finished having breakfast. The mother, Christina, together with one of her daughters, Anne, started to clean up the table. Her other daughter Maja as well as the father Lothar continued sitting at the table. In this extract, the mother approaches the table, takes the butter into her hand and names the object (l.06):

Extract 2: FOLK_E_00355_SE_01_T_02_DF_01_c1204

CH: Christina; LK: Lothar; MK: Maja; AK: Anna

```
01          (1.09)

02    CH    so;*
            so
      ch       *approaches the table--->

03          (0.25)

04    AK    &°h
      mk-g  &gaze at CH--->

05          (3.13)

06    CH       *die  BUTter,
                the.F  butter
                 the butter
      ch    -->*grabs the butter--->

07 => CH       *h° #gibst    du      mir    mal  den
                     give-2SG  you.2SG  me.DAT  PRT  the.M.ACC
                      will you give me PRT the
      ch    -->*points at the butter cover--->
                    #fig.1
```

```
08 => CH          %BUT+terdeckel bitte;=
                   butter.cover     please
                   buttercover please
      mk-g  --->%gaze at the butter cover--->>
      mk-b[7]          +tries to reach out for the butter cover--->
```

Figure 1: Christina points at the butter cover

```
09    CH          +=sei so LIEB;
                   be.IMP so  kind
                    be so kind
      mk-b  --->+stands up, grabs the butter cover and gives it to
            CH--->

10          (0.36)

11    CH    ich muss dann noch die ganze SPÜLmaschine wieder
            I   have.to then  PRT   the  whole  dishwasher      again
            ausräumen;*+
            empty-INF
            I have to PRT empty the whole dishwasher again
      afterwards
      ch          --->*takes the cover--->>
      mk-b          --->+

12          (1.07)
```

In line 06, Christina initiates an *object-centred sequence* (Tuncer et al. 2020): The referential expression *die BUTter,* draws the attention of Lothar and Maja still sitting at the table to the butter, setting up a new focus of attention or *domain of scrutiny* (Goodwin 1994:606). Christina turns her head towards the butter cover, starts pointing at the object and formulates a request with a simple interrogative (l.07-8). Though the addressee of the request is not explicitly named, it seems to be directed at the daughter who sits closer to the requested object and, thus, has a better spatial access to it than the father. The daughter looks at the mother, shifts her gaze to the butter cover and starts reaching out for the object before the request is fully produced (see Deppermann/Schmidt 2021 on early responses in request and

[7] mk-b: body; mk-g: gaze.

instruction sequences). However, she cannot reach it and has to stand up in order to grab the object and give it to her mother. Let us analyze this sequence in more detail.

1) Participation framework before the request initiation

Before as well as at the moment of the request initiation, the recipient is available and is not engaged in any other shared or individual projects. Although the project of cleaning up the table is a ritualized phase of more global joint activity of having a breakfast together, this local project was initiated by the mother and her daughter Anne who are actively engaged in this course of action. Lothar and Maja are not involved in the project at the point of the request initiation,[8] which is also embodied in their conduct (see fig.1). Thus, the requested action is a part of a project which is not shared between the requester and the requestee and in which the requestee is not engaged.

2) Turn design

The argument of the verb is produced with a full noun phrase, which designs the requested action or the referent as not projectable to the recipient (Ariel 1990; Rossi 2015:93ff.). The beneficiary of the local project is indicated by the personal pronoun in Dative *mir* ('me'[9]; l. 07). The request is formulated with the particle *mal*, which can be produced in environments in which "the addressee of the request is committed to the local project, but is not attuned to the requested action" (Zinken/Deppermann 2017:44). The request is produced together with a mitigating device *bitte* ('please') and a following TCU *sei so LIEB;* ('be so kind'; l.09) that seem to serve as compliance pursuits and orient to the recipient's potential unwillingness to carry out a requested action. This could be explained by the fact that Maja doesn't grant the request immediately and is hesitant: Although the request could have been anticipated after the object, which the request refers to, is already mentioned and seized by the requester in line 06, she still has to scan the table for the object. Moreover, Christina might be interpreting Maja's displayed hesitation and delayed response as lack of commitment, which would otherwise be expected from her in this activity.

3) Compliance

The request is complied with by a nonverbal response of the recipient.

---

8 As the sequence unfolds, the father starts cleaning the table together with Christina and Anne, while Maja leaves the dining room.

9 Although in extract 2 the grammatical marking of the beneficiary coincides with the actual beneficiary of the requested action, which serves a unilateral outcome, this is not always the case (cf. extract 7). While the use of a pronoun 'me' in German can be motivated by the argument structure of the verb used in the request (like 'give', 'help', or 'share'), in spoken German it is not compulsory and can be omitted. However, in my data, there are no cases in which the grammatical marking of the beneficiary is not motivated through the argument structure. Neither are there cases in which the benefactive marking is missing although it is expectable due to the argument structure of the verb. All in all, in my data, the benefactive marking occurs in 11/26 instances of simple interrogatives and in 15/46 instances of *kannst du VP?* modal interrogatives. The benefactive is marked through the use of a first-person pronoun in dative *mir* ('me'), accusative *mich* ('me', e.g., *Lässt du mich raus?* 'Will you let me you') or a prepositional phrase (e.g., *Teilst du den Text mit mir?* 'Will you share the text with me?').

Most requests constructed with simple interrogatives like the one in extract 2 are directed at recipients who are bodily available for carrying out a certain practical action. However, there are a few cases like extract 3, in which simple interrogatives are produced while the recipient is occupied with his own project.

In the following example, a couple Zoe (ZF) and Norbert (NG) are having a fondue together with their friend Gero (GS). In lines 1-5, Zoe tells the others how she and her family used to eat a lot of meat fondue at Christmas:

Extract 3: FOLK_E_00293_SE_01_T_03_DF_01_c108

GS: Gero; ZF: Zoe; NG: Norbert

```
01    ZF    aber des   ham      wir bei bei uns an (.) ähm (0.71)
             but  that.N have.AUX.1PL we  at  at   us  on      uhm
            an weihnachten beim       fleischfondue AUCH immer
            on  christmas    with-the.N.DAT meat.fondue  also  always
            gemAcht,
            do-PST.PTCP
            but on Christmas we did the same thing with meat
            fondue at home

02    ZF    °h gegEssen   bis zum       UMfallen;
               eat-PST.PTCP till to-the.N.DAT passing.out
            (we) ate until we passed out

03          (0.23)

04    ZF    wenn ma schon nich mehr KONnte,=
            when one already no   more  can-PST.3SG
            as soon as one couldn't (eat) anymore

05    ZF    =das  schÄälchen des   man hatte      mit fleisch
             the.N bowl-DIM     that.N one have-PST.3SG with meat
            *&#!MUS!ste LEER werde[n.]
               have.to-PST empty become-INF
            the bowl with meat that one had had to get empty
      zf    *gaze at the bowl with mushrooms--->>
      ng     &takes a piece of cucumber--->
              #fig. 2.1
```

Figure 2.1: Zoe looks at the bowl with mushrooms, while Norbert takes a piece of cucumber

06 GS [HM]_hm?

07 NG HM_hm,&
ng --->&

08 => ZF *#<<p>gibst du mir die CHAMpignons &mal*;=
give-2SG you.2SG me.DAT the mushrooms PRT
will you give me the mushrooms
zf *points at the bowl with mushrooms*
ng &takes
the bowl and gives it to Zoe--->>
#fig.2.2

Figure 2.2: Norbert holds the piece of cucumber with both hands and gazes as Zoe

09 ZF =#ich hab immer keine LUST we ma über den (.)
I have.1SG always no desire PRT over the.M.ACC
sterni drüber zu
NAME over.ADV to
I never like when one over Sterni ((nickname GS))
#fig.2.3

Figure 2.3: Norbert leaves the cucumber in his right hand and reaches out for the bowl

```
10    NG    öh <<singend> leyon CHAMpignon>,&*
            uh <<singing> leyon CHAMpignon>
      ng                                --->&
      zf                                     *takes the bowl--->>

11          (0.21)
12    NG    <<ose DOse;=
13    NG    =ose DOse.
14    ZF    once DANse;=geNAU;
            once dance exactly[10]
```

Already during her storytelling in l. 6, Zoe shifts her gaze from Norbert (fig.2.1) to the bowl with champignons standing on the table. After completing her story (l.05), which is taken up by her friends through minimal responses (l. 06-7), she starts pointing at the bowl and asks to be given mushrooms (l. 08). Shortly before Zoe initiates a request, Norbert – the requestee – takes a slice of a cucumber with his left hand while continuing chewing fondue bread (fig.2.1). At the very moment of the request initiation, he holds the piece of cucumber with both his hands and looks directly at Zoe (fig. 2.2). At this moment, his embodied conduct doesn't project any new course of action due to the fact that he is not done chewing the bread yet. Him taking a piece of cucumber might be seen as a *preparation* or *projection phase* of an upcoming project, which, however, is not being initiated yet. Thus, when the request is produced, Norbert doesn't *suspend* his projects, but simply *adjusts* them (cf. Raymond/Lerner 2014): Instead of holding a piece of cucumber with two hands, he leaves it in his right hand and reaches out for the bowl with mushroom with his left hand (fig. 2.3). Moreover, his eating the bread is not interrupted either as he continues chewing while granting Zoe's request. Therefore, the requestee does not need to interrupt what he is currently doing.

Interestingly, the requestee of the future action is not explicitly specified. However, this does not result in any interactional trouble of who is being addressed: Although during the production of the request Norbert and Gero both shift their gazes to the bowl with mushrooms, it is Norbert who initiates the nonverbal compliance to the request by reaching out for the bowl before the request is fully produced. Interesting is also Zoe's choice of the recipient: Although both other participants – Norbert and Gero – have an equal access to the bowl and are both bodily available, the request is addressed to Norbert, Zoe's boyfriend. Thus, the choice of the recipient in this case might be category-bound, i.e., asking a boyfriend or co-host (Norbert) is preferred over asking a guest (Gero).

Like extract 2, the request in line 08 is designed with a particle *mal*. Still, it is placed in the turn-final position, which is a marked position for this particle. This late placement of *mal* could be seen as part of introducing the mushrooms as a new interactional business and marks the requested action as discontinuous from what happened in the prior sequential context. Furthermore, Zoe's request is followed by an account (l.09) that specifies a reason for her request (Baranova/Dingemanse 2016), namely that she never wants to reach out for mushrooms over Sterni (Gero's

[10] Here, Norbert starts singing (a motive of) the French song "Sur le pont d'Avignon".

nickname), making clear that the request is directed to Norbert.[11] However, Norbert starts complying with the request *before* the initiation of the account.

It's important to note that the recipient's suspension of the pursued *line of action* caused by granting the requests produced with simple interrogatives does not necessarily mean the suspension or interruption of the *project* they are responsible for, as can further be seen in extract 4. Here, Déspina and Penelope (Déspina's mother) are making lasagne together. In the previous context, Déspina started frying minced meat, while Penelope is now going to cut onions. Before the extract begins, Déspina told Penelope that her friend, who has been invited to the dinner, was allergic to flour. Afterwards, Déspina says that he sometimes eats breadcrumbs and it works fine for him (l. 02-03). Penelope makes an assumption that, perhaps, small amounts of flour don't make a big difference for him (l.05), which is confirmed by Déspina in l. 07:

Extract 4: FOLK_E_00327_SE_01_T_01_DF_01_c180

PC: Penelope; DP: Déspina

```
01          *(1.71)
      pc    *washes her hands and wipes her hands with a kitchen
            towel-->

02    DP    also er isst  auch manchma:l (1.11) paNIERmehl un SO
            so    he  eat.3SG also sometimes          breadcrumbs   and so
            zum       beispiel.=
            to-the.N.DAT example
            so he also sometimes eats breadcrumbs and stuff for
            example

03    DP    =des geht SCHO*N;
             it.N go-3SG PRT
            it works fine (for him)
      pc              --->*turns left and approaches DP--->

04          (0.48)
05    PC    vielleicht (.) *machen ihm geringe mengen nicht SO
            maybe             do.3PL   him  small-PL  amounts  not   so
            viel aus,
            much  PRT
            maybe small amounts don't make any difference for him
      pc               --->*
```

[11] By producing an account via rush-through (Couper-Kuhlen 2012; Schegloff 1982; Walker 2010), the requester shows that her request does not fit to the previously launched activity (i.e., story-telling) and that the requestee is not pre-oriented to the requested action (Baranova/Dingemanse 2016). It also pre-empts a possible misunderstanding from others why she wouldn't take the champignons herself if she can actually reach out for them. Zoe's orientation to the lack of sequential fit of her request is also supported by the way her turn in lines 08-9 is prosodically framed: Her request is produced in a lower volume treating the requested action as a sort of "side sequence" which constitutes a departure from the previous 'main' activity going on. Such accounts are not produced frequently in my data and do not seem to depend on who is responsible for the project that the requested action contributes to (simple interrogatives: n=7/26; *kannst du VP?:* n=8/46).

```
06          (0.38)
07    DP    ja.
            yes

08 => PC    #machste      mal  en      schritt nach HIN*ten?
            do-2SG-you.2SG  PRT  a.M.ACC  step    to   back
            will you make a step back
      pc                                              *opens the
            cabinet below the stove--->
            #fig.3
```

Figure 3: Penelope has just approached Déspina

```
09          %(1.66)
      dp    %steps back-->

10    PC    (THANks::)-%*
      dp          --->%
      pc           --->*

11          *(3.1)*(5.78)
      pc    *takes out a coaster for spatulas and puts it on the
            work surface near the stove*
```

During her turn in l. 5, Penelope turns around, approaches Déspina and remains standing near her until she asks Déspina to step back (fig.3). In this case, when the request is initiated, the requestee is frying the minced meat. This local project surely contributes to the global project of making lasagne, but at this moment, only Déspina is responsible for this step. In order to comply with the request, she has to interrupt her ongoing course of action. However, it is important to note that as Déspina takes a step back, her project does not get interrupted as the person who is responsible for frying meat doesn't have to be stirring the meat the whole time. If the requestee changes the embodied trajectory of her actions, the frying pan still remains on the stove and the process of cooking, hence, is not being suspended. Moreover, Déspina is able to monitor the frying pan even after she steps back, which makes this suspension of her course of action less problematic. After Déspina's nonverbal compliance, Penelope opens the cabinet below the stove, takes

out a coaster where spatulas can be put during cooking and places it on the work surface near the stove. Afterwards, she continues doing her own share of work, namely cutting the onions. In contrast to previous cases, where the request concerned the object transfer, in this case, Penelope requests Déspina to alter her line of actions in order to be able to carry out an intended action. Based on this case, it can also be clearly demonstrated that for an analyst, it is sometimes quite complicated to determine who exactly is going to benefit from the outcome of the requested action. On the one hand, Penelope could be seen as a beneficiary of the request compliance as she is able to carry out the action of opening the cabinet and taking out the coaster. On the other hand, the coaster is going to be used by both Penelope and Déspina during the cooking, which is why they both are going to share the outcome of Penelope's local project.

Although extracts 2-4 differ concerning whether the request serves an individual outcome of the requester or a shared outcome of all interactants, all these cases are similar in relation to the recipient's embodied orientation and course of action at the moment of the initiation of request: In all the cases shown in this section, the request is directed to recipients who through their embodied conduct are not pre-oriented to the requested action or the project to which the requested action will contribute. Still, granting the request does not result in the interruption of the recipient's line of action

(i) because they are not engaged in any other projects and are bodily available (extract 2),

(ii) because their own project does not have to be interrupted (extract 3), or

(iii) because the recipient's embodied conduct functions merely as a preparatory step to the pursued project (extract 4).

Hence, one of the most important criteria that accounts for the use of the simple interrogative seems to be the requester's orientation to local material, or practical contingencies, i.e., the recipient's embodied conduct displaying availability before and during the initiation of the request. Furthermore, the presented case analyses showed that simple interrogatives are used for requesting actions which do not go in line with what came before. In extracts 1 and 2, evidence for this discontinuity can be found in the turn design, i.e., naming an object before producing a request in extract 2 (l. 06) as well as the use of the particle *mal* in the turn-final position in extract 3 (l. 08). Also in extract 4 the request is sequentially discontinuous from the prior talk and what the recipient was doing before. Thus, simple interrogatives seem to be used for discontinuous requests that make only a small bodily adjustment relevant from the recipient.

5. *kannst du VP?* interrogatives

5.1. Grammatical description

The format *kannst du VP?* consists of a modal verb *können* which denotes the other's ability. Like simple interrogatives, it is a V1-format. The modal verb *können* is placed in a turn-initial position, while the main verb typically occurs as an infinitive in a turn-final position, or as the so-called 'right sentence bracket' after the

realization of all the arguments (German: *Satzklammer*). This right sentence bracket is necessary for a (possibly) complete syntactic structure of an interrogative (although some incremented elements like *please* or vocatives may be positioned after the main verb infinitive):

(5) **kannst du die BUTte:r einmal RÜBerreichen bitte,**
can.2SG you.2SG the butter once hand.over-INF please
can you hand over the butter please
(see extract 7 below).

The modal verb is inflected for second person singular in the indicative (simple present) mood. It can also be used in the conditional mood (*könntest du VP?* 'could you VP?'), but there are no cases of this format in my collection. The arguments that occur in this format (like *die BUTter* 'the butter') belong to the argument structure of the main verb used in the format. The subject of the utterance – a second-person singular pronoun *du* – is placed after the modal verb in the second position.

5.2. Analysis

Like simple interrogatives, *kannst du VP?* interrogatives are often used to request low-cost actions. Moreover, both these formats are used for implementing unilateral requests as well as for requesting an action that will promote a project shared between the requester and the requestee. However, the crucial difference between the use of these formats lies in requestee's display of availability before the initiation of the request, as will be shown in this section.

We shall begin with *kannst du VP?* interrogatives that are used to request an action which will benefit only the requester, like shown in extract 6, which is taken from the same interaction as extract (2). Before the extract begins, Lothar told Maja that all horses have brand marks. Maja questioned this information, which is why Lothar asks her whether she has ever seen a horse without a branding mark (l. 05). Christina is participating minimally in this conversation, for example, through laughing in l. 01. As the following interchange takes place, Anne is trying to scrape Nutella out of the jar with a knife in her left hand and holding the jar with her right hand, and she is not participating in the following conversation:

Extract 6: FOLK_E_00355_SE_01_T_02_DF_01_c124

CH: Christina; LK: Lothar; MK: Maja; AK: Anne

```
01    CH    +((laughs))
      ak-g  +scrapes Nutella out the jar--->

02          (0.31)

03    CH    °hh h°

04          (0.3)
```

05 LK oder hasch du mal n pferd ohne BRANDzeichen
or have.AUX-2SG you.2SG PRT a.N horse without branding.mark
*gesehen;
see-PST.PTCP
or have you seen a horse without a branding mark
ch-b *gaze at AK--->

06 (0.45)

07 MK ja;+#
yes
ak-g -->+
#fig. 4.1

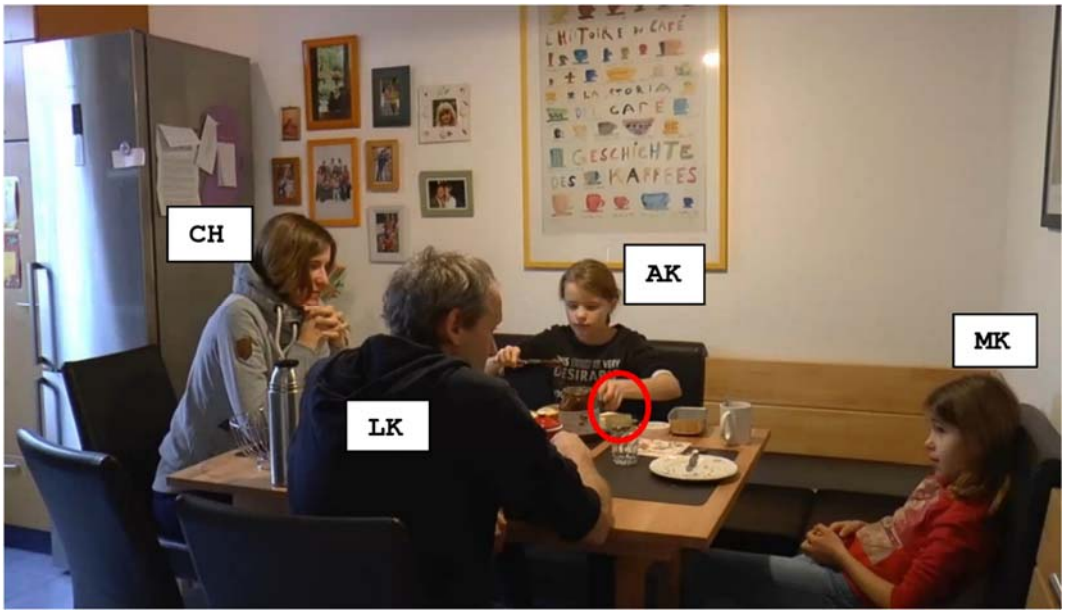


Figure 4.1: Christina monitors Anne

08 LK [EHRlisch,]
really

09 => CH &<<p> kannst du mir [mal die *BU]Tter&
can.2SG you.2SG me.DAT PRT the butter
ch-g &head point at the butter----------&
ch-b ---->*

10 => CH #%geben [#anne]
give-INF NAME
can you give me the butter please NAME
ak-b %shifts gaze to the butter----->
#fig. 4.2 #fig. 4.3

11 MK [der PR]I%+::N[Z;]
the.M NAME
((the)) Prinz
ak-b --->%
ak-g +takes the butter and gives it to Christina--->>

```
12    LK                              [der prinz] hat    KEIN
                                      the.M NAME    have.3SG no
            brAndzeichen,
            branding.mark
            Prinz doesn't have any branding mark
```

Figure 4.2: Anne shifts her gaze towards the butter and initiates the requested action

Figure 4.3: Lothar's head turn during Christina's realization of her request

Let us consider in detail how (and when) the request is initiated, produced, and complied with:

1) Participation framework before the request initiation

After monitoring Anne's actions for approximately 2 seconds (fig. 4.1), Christina initiates a *sideplay* (Goffman 1981:133ff.) and asks her daughter Anne to pass her the butter (l. 09-10). Previous research has already shown that requesters monitor potential addressees before initiating a request in order to control the recipient's line of action, and identify the moment at which the recipient would be at best prepared for carrying out the requested action (Schmitt/Deppermann 2007; Rossi 2015:57ff.;

Keisanen and Rauniomaa 2012). The request is produced at the very moment Anne has finished taking Nutella out of the jar and moved her right hand away from the Nutella jar. When Christina initiates the request, Anne's own project – putting Nutella on her bun – is not finished yet. Thus, in order to comply with the request, she has to suspend her own project and bodily depart from her projectable line of action (Zinken/Ogiermann 2013).

2) Turn design

The *kannst du VP?* request is in many ways designed in a similar way to simple interrogatives from the previous section, namely with the particle *mal* and a first-person dative pronoun *mir* ('to me') marking, in this case, the beneficiary of the requested action. The realization of the object with a full NP indicates that the referent is not projectable to the recipient in the momentary interactional context (Ariel 1990). Moreover, the request is produced in a low volume and acknowledges the status of the initiated sequence as *sideplay* (Goffman 1981:133ff.). While the turn is produced with a vocative ("anne"), the position of the vocative is crucial: When a vocative is used at the beginning of the turn, it can function as summons (Schegloff 1968:1080; 2007:48ff.), i.e., it aims at securing the recipient's attention and availability, which haven't been established yet (Lerner 2003:183; Kidwell 2013). However, in this case, the vocative appears in a turn-final position, despite the fact that Anne shifts her gaze towards the butter and initiates the requested action before the vocative is produced (fig. 4.2). Hence, the use of the vocative seems to be motivated by Lothar's head turn towards Christina during her realization of the requesting turn (fig. 4.3). Thus, by producing the vocative at the end of her turn, Christina aims at "uphold[ing] the (already adequately established) intended recipient" (Lerner 2003:185f.), disambiguating the actual addressee of the request and 'informing' other interactants at the table who the request is directed at.

3) Compliance

The addressee of the request reacts with an early response: As soon as the argument (*BUTter*) is produced, the requestee shifts her gaze at the requested object and starts to comply bodily before the request is finished.

As is true for simple interrogatives, modal interrogatives *kannst du VP?* can be produced to request an action which is not projectable to the recipient in the given interactional context and is discontinuous in relation to the prior interactional context, or to what the requestee has been doing before the request initiation. Moreover, the request is only initiated when the recipient seems to be physically able to carry out the action, despite the current involvement in her own course of action. However, unlike simple interrogatives, *kannst du VP?* requests suspend the recipient's line of actions as well as their individual project.

In extract (6), the beneficiary of the requested action is marked by the first-person dative pronoun *mir*. Extract 7 will show, though, that the grammatical marking of the beneficiary does not necessarily coincide with the *actual* beneficiary of the project to which the requested action contributes and, hence, doesn't provide enough evidence as to who *owns* the project. Here, another family is having breakfast together. At the beginning of the extract, Tobias asks his daughter Sarah whether she wants a caraway breadstick with butter (l.01). She accepts the offer (l.02) and continues spreading the jam on her plate that she put there a few minutes

ago. On noticing that, Tobias offers to give her a new plate (l.04) or, more precisely, to swap their plates (l.6). After Sarah's confirmation, he takes her plate, moves his toast onto it, puts the caraway breadstick on a clean plate and gives it to Sarah (l.08-13):

Extract 7: FOLK_E_00309_SE_01_T_01_DF_01_c654

TM: Tobias; SM: Sarah; JM: Johanna

```
01    TM    (.) °h ((schmatzt)) sarah möchtest    du en bisschen
                                  NAME   would-like.2SG 2SG  a   bit
            KÜMmelstange (.) [mit BU      ][Tter?]
            caraway.breadstick    with  butter
            ((smacks)) NAME would you like some caraway breadstick
            with butter

02    SM                     [((schmatzt))][ja-  ]+
                              ((smacks))   yes
      jm                                          +starts putting
            jam on her bun--->

03          (5.78)

04    TM    solln    wir soll     ich ? möcht (.) wolln  wir
            should-1PL we   should.1SG  I      would.like   want-1PL we
            den     tell ich ((Sprechansatz)) soll    ich
            the.M.ACC pla    I                      should.1SG I
            dir       ma nen   sAuberen TELler geben,
            you.2SG.DAT PRT a-M.ACC cleaner    plate    give-INF
            should we should I ? shall we the pla- I ? should I
            give you a cleaner plate

05          (0.38)

06    TM    [komm   dann TAU]schen wir eben;
             come.IMP then  swap-IMP     we   PRT
            come on then let's swap

07    SM    [HM_hm,          ]

08          *(0.56)
      tm    *takes Sarah's plate and puts his own food on it--->

09    SM    äh <<h> schau de> (.) °h ↓↓ MIR.=
            uh       look    the             me.DAT
            ((singing))

10          =<<h> schau de> (.) ↓↓ MIR;*
                   look   the          me.DAT
            ((singing))
      tm                               --->*
```

```
11      TM      *so.
                so
        tm      *takes his own clean plate, puts a caraway breadstick
                on it and gives it to Sarah--->
12      SM      ka k °h h° °h h°
13              (1.3)*
        tm       --->*
14 =>   TM      *kannst  #du      die      *BUTt+e:r #einmal
                 can.2SG  you.SG   the.F      butter     once
                +RÜBerreichen  bitte,
                 hand.over.INF  please
                can you hand over the butter please
        tm      *points at the butter----*makes room for it on the
                table--->
        jm                                  --->+puts spoon back to the
                gar+takes the butter and gives it to TM--->
                        #fig. 5.1
                                                  #fig. 5.2
```

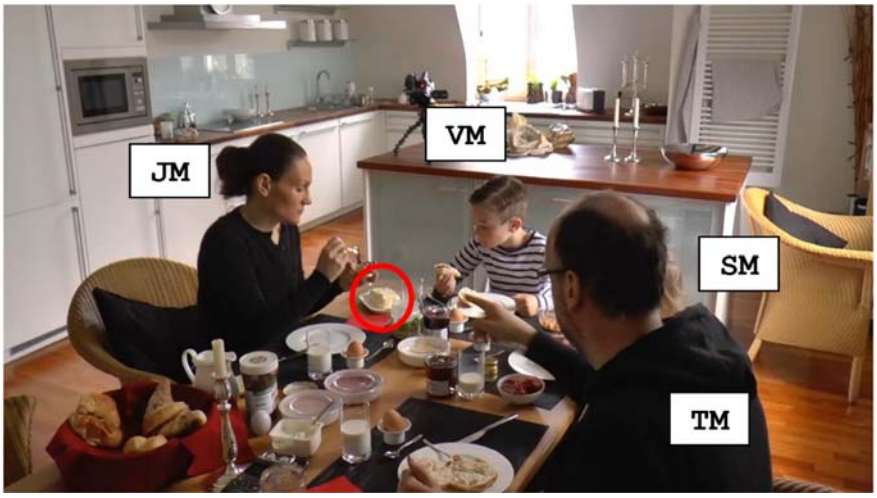


Figure 5.1: Tobias points at the butter

Figure 5.2: Johanna puts her spoon back into the jam jar

```
15          (1.49)*(0.1)+
      tm      --->*
      jm              --->+

16    SM    mir  [AU:CH;       ]
            me.DAT too
            me too

17    TM          [<<pp> DANke>;]
                          thanks

18          (0.21)

19    TM    ja;=ich GEB    dir;
            yes   I   give.PRS you.DAT
            yes I'll give (it) to you

20          (1.05)
```

After placing the plate in front of Sarah, Tobias shifts his gaze to the butter, which is on Johanna's left (fig. 5.1). While Johanna is putting some jam on her toast, Tobias asks her to pass him the butter (l. 14). At the beginning of the request turn, Tobias points at the butter and shifts several jars which stand in front of him aside in order to make some room on the table near his plate. Before the request is fully produced, Johanna already puts her spoon back into the jam jar (fig. 5.2) and grabs the butter, before Tobias' request is completed. Like in extract 6, the requestee has to suspend her own project in order to comply with the request. The use of the verb *rüberreichen*, which is a synonym for 'give' and occurs in the collection only once, as well as the use of the particle *einmal* as a version of the particle *mal* both reflect Tobias' orientation towards the granting of request as being potentially problematic for the addressed recipient (cf. Zinken et al. 2020). The momentary beneficiary (cf. Couper-Kuhlen 2014) of the requested action is marked by the first-person personal pronoun *mir*: In case of compliance, the requester gets the desired object and can bring his project to the end. The problem arises, however, if we examine the outcome of Tobias' project initiated in l.01: While he is responsible and accountable for the project of making a caraway breadstick with butter for Sarah, he is not going to 'partake of the [practical] outcome' of his course of action (Rossi 2012:431), as the only person who is going to get the result of the project and benefit from it is Sarah. On the other hand, it should be noted that being Sarah's father, he is also going to benefit from this project because his daughter will get something to eat. Following this perspective, this project could also be seen as a *shared* project and responsibility of both parents. The requestee's nonverbal compliance is followed by an appreciation token *DANke*[12] as a sequence-closing third (Schegloff 2007), which seems to serve for acknowledging the imposition.

Another example of the *kannst du VP?* request which leads to the achievement of a shared goal is demonstrated in extract 8. Here, two sisters – Pauline and Tamara

[12] In my data, appreciation tokens like *danke* ('thanks') or *dankeschön* ('thank you') are produced very rarely by the requester after the recipient has carried out the requested action (simple interrogatives: n=2/26; *kannst du VP?:* n=3/46; cf. also Zinken et al. 2020).

– are involved in redecorating a room. In this extract, they are covering the floor as well as baseboards with a plastic sheet in order to start painting the walls:

Extract 8: FOLK_E_00217_SE_01_T_04_DF_01_c807

PZ: Pauline; TZ: Tamara

```
01          *(7.09)
      tz    *sticks the sheet to the floor--->

02 => PZ    kannst  du      dann des   stück fOlie holen was  wir
            can.2SG you.2SG then the.N piece sheet  bring what we
            da    ABgesch
            there cut
            oder was *ich vorhin  ABgeschnitten hatte?
            or   what I    earlier cut-PST.PTCP     have.AUX-PST.1SG
            can you then bring a piece of plastic sheet that we or
            that I cut off earlier
      tz          --->*stands up, goes to the bed and brings the
            sheet--->>

03    TZ    #↓ja?
            yes
            #fig.6.1
```

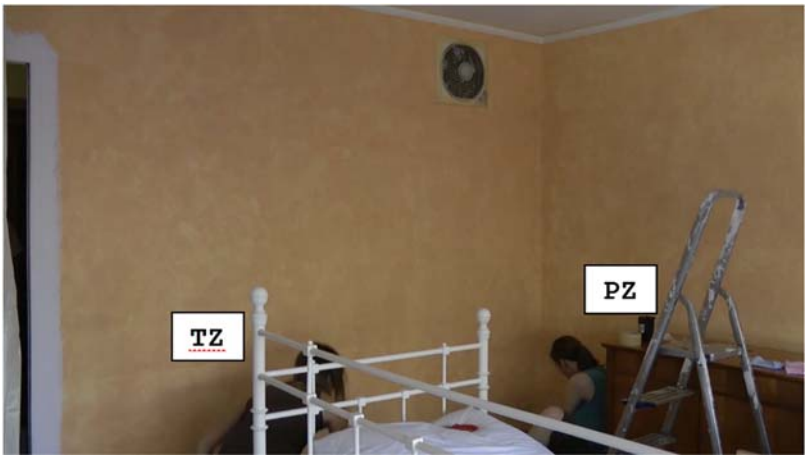


Figure 6.1: Tamara starts standing up

```
04          (0.74)

05    PZ    un dann (.) könn_wir des  nämlich (1.07) da  auf
            and then      can.1PL-we that.N namely      there on
            den    (REST) noch legen;#
            the.M.ACC rest  PRT   lay-INF
            and then we an namely put it (on the rest) ((of
            the floor))
                                  #fig. 6.2

06          (0.88)
```

Figure 6.2: Tamara picks up the plastic sheet

When the request is being initiated, Tamara is still sticking one side of the plastic sheet to the floor, which is her task in this joint project. While she is still involved in this share of work, Pauline asks her to bring a piece of film that she cut off earlier (see Lerner/Kitzinger 2007 for repair of individual/collective self-reference). Interestingly, the request is formulated with a temporal adverb *dann*[13] ('then'), which, in this case, presupposes a deferred character of the requested action and seems to orient to a possible delay or sequentiality of the tasks (i.e., as soon as the requestee is done with her task). However, Tamara starts standing up (fig.6.1) and, in this way, suspends her line of action while Pauline is still producing her requesting turn (l. 02). Through her embodied conduct, Tamara displays her understanding of the request as making an immediate response relevant, not a deferred one. After Pauline's turn has been fully completed, the requestee produces a type-conforming response token *ja?* ('yes'; l.03) that has the function of a *compliance projector* (Keevallik/Weidner 2021), i.e., it only projects the nonverbal compliance, but is not a compliance itself. Rauniomaa and Keisanen (2012:838) showed that response formats to requests that consist of a verbal acceptance and a nonverbal fulfilment are used when "the requests cannot be fulfilled immediately as another activity is under way". In my data, response tokens as compliance projectors are found in cases in which there is not necessarily another activity underway, but rather in which the requestee needs some time to comply with the request either due to the complexity of the requested action or due to the multimodal environment (e.g., the distance between the requestee and the requested object, like in extract 8; compare fig. 6.1 and 6.2). As Tamara stands up and goes towards the bed in order to get the film, Pauline accounts for her request and says that they could then cover the rest of the floor with this film (l. 05). Important in this account is a first-person plural reference *wir* ('we'): By formulating this account in this way, which, at the same time, functions as an instruction or an announcement to Tamara about their future course of action, it indicates that the requested action contributes to a joint project they are going to (and eventually *do*) carry out collaboratively (Lerner 1993; Wootton 1997; Sidnell 2011; see also Rossi 2012:442f.). Thus, the

[13] This adverb can also mark a transition to a next step/action/project in an activity. However, the necessary condition is that the recipient has finished his/her previous project and is available, which is clearly not the case in this extract.

subsequent account acknowledges the requested action as a *preparatory action* necessary for the initiation of an upcoming local joint project.

Despite the differences concerning the ownership of the projects to which the requestee contributes through their compliance in extracts 6-8, the interactional environment of *kannst du VP?* requests in all the cases remains the same: Such requests are discontinuous from the recipient's prior line of action and are produced when the requestee's ability to comply with the request is restricted due to their active involvement in a different project which cannot be carried out until the end before granting the requested action and, hence, must be 'put on hold'.

6. Discussion and conclusion

The results of this comparative study of simple and *kannst du VP?* interrogative request formats in spoken German showed that in contrast to imperative requests in German (Zinken/Deppermann 2017), both kinds of interrogative formats are used for requesting an action that is discontinuous from the prior sequential context or the recipient's prior course of action, and are used for requests that can actually be granted unproblematically. Still, when choosing among these forms, the requesters seem to orient to (i) whether the recipient is bodily available before or at the moment of request initiation, and if not, (ii) whether the project they are involved in must be suspended for granting the request.

In particular, the study demonstrated that, like in other languages (cf. Zinken/ Ogiermann 2013 on Polish and English; Rossi 2012, 2015 on Italian), simple interrogatives and *kannst du VP?* interrogative requests are not projectable for the recipient at the moment of the request initiation, and do not go in line with the requestee's ongoing or prior course of action. In addition, the findings showed the relevance of focusing on whether the recipient's course of action (i) has to be suspended, or (ii) can be unproblematically continued despite granting the request. In particular, requesters use simple interrogatives either (i) when the requestee is bodily available and is "doing nothing" (cf. Rossi 2017), or (ii) if the type of requestee's line of action allows them to carry out a requested action by slightly adjusting their own actions without interrupting or suspending what they are doing. This format fits into the interactional environment in which it is used, as it does not contain any linguistic cues (except for the interrogative syntax and particles *mal* and *bitte*) that would display the speaker's orientation to the requestee's ability to comply with the request, or availability as a possible contingency involved in granting the request.

On the contrary, the format *kannst du VP?* treats the request compliance as contingent on the requestee's ability to carry out some practical action by virtue of the meaning of the modal form *können* ('can'). When requesters produce *kannst du VP?* requests, they can visually perceive that the addressee is involved in a different project and can thus anticipate that the recipient would have to suspend what they have been doing to grant the request. Nevertheless, the speakers still produce a request and, in this way, prioritize their own wish/need over the anticipated contingencies for the recipient. Therefore, by selecting the format *kannst du VP?*, requesters display their awareness that the granting of the request will be potentially problematic for the recipient because the latter would have to suspend their own line of action.

All requests presented and analysed in this study do concern the overall activity, e.g., when you ask somebody to pass you the butter while having a breakfast together, it relates to an overall activity structure as passing shared goods during the meal is a routine and projectable action during this activity type (Zinken 2015). However, in my data, the requesters seem to orient to a more momentary and local level of activity organization, i.e., to local projects and the recipient's course of action at the moment of the request initiation (Zinken/Ogiermann 2013; Rossi 2012; 2015; see Zinken/Deppermann 2017 on local vs. global projects), which, of course, could also be a side-effect of the type of data used for this study. Therefore, further research might be necessary to compare the use of the formats in other settings, i.e., where participants are *not* involved in joint projects.

Another important issue raised in the current study concerns a problematic relation between the notions of the *owner* and the *beneficiary* of the project, i.e., in whose interest is the requested action (or, as Wootton noted, "whose problem is this", 1997:167), as well as the role of the division of benefits for selecting a specific request format. Examples like extract 4 and 7 posed an important question: How do we methodologically approach the notion of benefits that do not become explicit during the interaction in the conversational-analytic framework and what role do such benefits play for action formation and ascription in general? Previous research has shown that interactants *do* orient to who is going to benefit from a certain action (cf. Ervin-Tripp 1976:31f.; Wootton 1997:147; Clayman/Heritage 2014; Couper-Kuhlen 2014). These studies primarily focused on practical and momentary benefits of some action as well as on how participants orient to such benefits through language. However, it is also important to bear in mind that the question 'whose benefits' (Couper-Kuhlen 2014:625) also depends on the interactants' social roles in a specific type of talk-in-interaction, background information about their interactional history as well as other social motives the participants might have. Of course, it cannot be denied that the speakers are aware of such benefits, even if they only rarely become explicit in the interaction (e.g., in extract (8), the younger sister is aware of the fact that it is her elder sister's room). Still, an important analytical task is to find evidence that benefit is *relevant* to the participants and is "procedurally consequential for the particular aspect of the talk or another conduct which is the focus of analysis" (Schegloff 1992:196). This study demonstrated that while the beneficiary of the project may often coincide with the owner of the project or, in other words, a person who is responsible for it (Zinken 2016), the benefits might also be distributed among participants not actively involved in the project. Thus, the analyses presented in this paper showed that the notion of benefit does not have an analytic relevance for how speakers select between simple and modal interrogative requests in spoken German. Still, further CA research is needed in order to further elaborate the notion of benefits and its role for action formation and ascription in interaction.

To sum up, this paper contributes to a better understanding of a 'requesting system' (Rossi 2015) in spoken German: While imperative turns are used for requesting actions within a project or activity that the recipient is committed to, this paper revealed that interrogatively-formatted requests in German are employed for initiating requests that are discontinuous from the prior sequential context or the recipient’s course of action. These results go in line with previous findings on interrogative requests from other languages (e.g., Zinken/Ogiermann 2013; Rossi

2012, 2015). Thus, further cross-linguistic research is needed in order to see whether the interrogative sentence type is used for similar kinds of requests in other languages and/or occurs in similar interactional environments as other languages, like, e.g., English, German, Italian, or Polish. Furthermore, the results of this study demonstrated how the speakers orient to different stances displayed by different formats belonging to the same sentence type and how these formats are fitted to situated interactional contexts in which they are produced (cf. Fox/Heinemann 2016; Rossi 2020). Finally, this study showed how a momentary display of embodied conduct of the recipients (i.e., display of bodily availability) affects the way in which speakers design their actions, i.e., requests (cf. Goodwin 1980).

7. References

Antaki, Charles / Kent, Alexandra (2012): Telling people what to do (and, sometimes, why): contingency, entitlement and explanation in staff requests to adults with intellectual impairments. In: Journal of Pragmatics 44, 876-889.

Ariel, Mira (1990): Accessing antecedents. London: Routledge.

Baranova, Julija / Dingemanse, Mark (2016): Reasons for requests. In: Discourse Studies 18 (6), 641-675.

Brown, Penelope / Levinson, Stephen C. (1987): Politeness: Some Universals in Language Usage. Cambridge: Cambridge University Press.

Clark, Herbert H. (1996): Using language. Cambridge: Cambridge University Press.

Clark, Herbert H. (2006): Social actions, social commitments. In: Levinson, Stephen C. / Enfield, Nick J. (eds.), Roots of human sociality: Culture, cognition, and human interaction. Oxford: Berg Press, 126-150.

Clayman, Steven E. / Heritage, John (2014): Benefactors and beneficiaries: Benefactive status and stance in the management of offers and requests. In: Drew, Paul / Couper-Kuhlen, Elizabeth (eds.), Requesting in Social Interaction. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 55-86.

Couper-Kuhlen, Elizabeth (2012): Turn continuation and clause combinations. In: Discourse Processes 49, 273-299.

Couper-Kuhlen, Elizabeth (2014): What does grammar tell us about action?. In: Pragmatics 24 (3), 623-647.

Couper-Kuhlen, Elizabeth / Barth-Weingarten, Dagmar (2011): A system for transcribing talk-in-interaction: GAT 2. In: Gesprächsforschung 12, 1-51.

Couper-Kuhlen, Elizabeth / Selting, Margret (2018): Interactional linguistics: Studying language in social interaction. Cambridge: Cambridge University Press.

Craven, Alexandra / Potter, Jonathan (2010): Directives: entitlement and contingency in action. In: Discourse Studies 12 (4), 419-442.

Curl, Tracy / Drew, Paul (2008): Contingency and action: A comparison of two forms of requesting. In: Research on Language and Social Interaction 41, 129-153.

Deppermann, Arnulf (2014): Multimodal participation in simultaneous joint projects: Interpersonal and intrapersonal coordination in paramedic emergency drill. In: Haddington, Pentti / Keisanen, Tiina / Mondada, Lorenza / Nevile,

Maurice (eds.), Multiactivity in Social Interaction: Beyond multitasking. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 247-282.

Deppermann, Arnulf / Schmidt, Axel (2021): Micro-sequential coordination in early responses. In: Discourse Studies, 1-25.

Drew, Paul / Couper-Kuhlen, Elizabeth (2014): Requesting – from speech act to recruitment. In: Drew, Paul / Couper-Kuhlen, Elizabeth (eds.), Requesting in Social Interaction. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1-34.

Enfield, Nick J. (2013). Relationship thinking: Agency, enchrony, and human sociality. New York: Oxford University Press.

Ervin-Tripp, Susan (1976): Is Sybil there? The structure of some American English directives. In: Language in society 5 (1), 25-66.

Floyd, Simeon / Rossi, Giovanni / Enfield, Nick J. (eds.) (2020): Getting others to do things: A pragmatic typology of recruitments. Berlin: Language Science Press.

Fox, Barbara A. / Heinemann, Trine (2016): Rethinking format: an examination of requests. In: Language in Society 45 (4), 499-531.

Fox, Barbara A. / Heinemann, Trine (2017): Issues in action formation: Requests and the problem with x." In: Open Linguistics 3 (1), 31-64.

Goffman, Ervig (1981): Forms of talk. Philadephia: University of Pennsylvania Press.

Goodwin, Charles (1980): Restarts, pauses, and the achievement of a state of mutual gaze at turn-beginning. In: Sociological inquiry 50 (3-4), 272-302.

Goodwin, Charles (1994): "Professional Vision." In: American Anthropologist 96(3), 606-633.

Heinemann, Trine (2006): 'Will you or can't you?': Displaying entitlement in interrogative requests. In: Journal of Pragmatics 38, 1081-1104.

Heritage, John / Sorjonen, Marja-Leena (1994): Constituting and maintaining activities across sequences: And-prefacing as a feature of question design. In: Language in society 23 (1), 1-29.

Keevallik, Leelo / Weidner, Matylda (2021): OKAY projecting embodied compliance to directives. In: Betz, Emma / Deppermann, Arnulf / Mondada, Lorenza / Sorjonen, Marja-Leena (eds.), OKAY across languages: Toward a comparative approach of its use in talk-in-interaction. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 331-356.

Keisanen, Tiina / Rauniomaa, Mirka (2012): The organization of participation and contingency in pre-beginnings of request sequences. In: Research on Language & Social Interaction 45 (4), 323-351.

Kendrick, Kobin / Drew, Paul (2016): Recruitment: Offers, requests, and the organization of assistance in interaction. In: Research on Language and Social Interaction 49, 1-19.

Kidwell, Mardi (2013): Availability as a trouble source in directive-response sequences. In: Hayashi, Makoto / Raymond, Geoffrey / Sidnell, Jack (eds.), Conversational repair and human understanding. Cambridge: Cambridge University Press, 234-260.

König, Ekkehard / Siemund, Peter (2007): Speech act distinctions in grammar. In: Shopen, Timothy (ed.): Language Typology and Syntactic Description. Volume 1: Clause Structure. Cambridge: Cambridge University Press, 276-324.

Lerner, Gene H. (1993): Collectivities in action: Establishing the relevance of conjoined participation in conversation. In: Text - Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse 13, 213-246.

Lerner, Gene H. (2003): Selecting next speaker: The context-sensitive operation of a context-free organization. In: Language in Society 32 (2), 177-201.

Lerner, Gene H. / Kitzinger, Celia (2007): Extraction and aggregation in the repair of individual and collective self-reference. In: Discourse Studies 9 (4), 526-557.

Levinson, Stephen C. (1979): Activity types and language. In: Linguistics 17, 365-399.

Levinson, Stephen C. (2013): Action-formation and ascription. In: Sidnell, Jack / Stivers, Tanya (eds.), The Handbook of Conversation Analysis. Malden MA: Wiley Blackwell, 103-130.

Lindström, Anna (2005): Language as social action: A study of how senior citizens request assistance with practical tasks in the Swedish home help service. In: A, Hakulinen, Auli / Selting, Margret (eds.), Syntax and Lexis in Conversation. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 209-230.

Linell, Per (2009): Rethinking language, mind, and world dialogically. Charlotte: Information Age Publishing.

Mondada, Lorenza (2019): Conventions for Multimodal Transcription. Verfügbar unter [21.10.2020]: https://344cc026-c96f-49aa-b4bc-071b454d3061.filesusr.com/ugd/ba0dbb_986ddd4993a04a57acf20ea06e2b9a34.pdf

Rauniomaa, Mirka / Keisanen, Tiina (2012): Two multimodal formats for responding to requests. In: Journal of Pragmatics 44 (6-7), 829-842.

Raymond, Geoffrey / Lerner, Gene H. (2014): A body and its involvements. In: Haddington, Pentti / Keisanen, Tiina / Mondada, Lorenza / Nevile, Maurice (eds.): Multiactivity in Social Interaction. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 227-246.

Rossi, Giovanni (2012): Bilateral and unilateral requests: The use of imperatives and *mi* VP? interrogatives in Italian. In: Discourse Processes 49, 426–58.

Rossi, Giovanni (2015): The request system in Italian interaction (Ph.D. dissertation). Nijmegen, The Netherlands: Radboud University Nijmegen.

Rossi, Giovanni (2017): Secondary and deviant uses of the imperative for requesting in Italian. In: Sorjonen, Marja-Leena / Raevaara, Liisa / Couper-Kuhlen, Elizabeth (eds.) Imperative turns at talk. The design of directives in action. Studies in Language and Social Interaction, volume 30. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 103-137.

Rossi, Giovanni (2020): The recruitment system in Italian. In: Floyd, Simeon / Rossi, Giovanni / Enfield, Nick J. (eds.), Getting others to do things: A pragmatic typology of recruitments. Berlin: Language Science Press, 147-202.

Rossi, Giovanni / Zinken, Jörg (2016): Grammar and social agency: The pragmatics of impersonal deontic statements. In: Language 92 (4), e296-e325.

Sadock, Jerrold / Zwicky, Arnold (1985): Speech act distinctions in syntax. In: Shopen, Timothy (ed.), Language Typology and Syntactic Description. Cambridge: Cambridge University Press, 155-196.

Schegloff, Emmanuel A. (1968): Sequencing in Conversational Openings. In: American Anthropologist 70 (6), 1075-95.

Schegloff, Emmanuel A. (1982): Discourse as an interactional achievement: Some uses of 'uh huh' and other things that come between sentences. In: Tannen, Deborah (ed.), Analyzing Discourse: Text and Talk. Washington, DC: Georgetown University Press, 71-93.

Schegloff, Emmanuel A. (1992): In another context. In: Duranti, Alessandro / Goodwin, Charles (eds.), Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon. Cambridge: Cambridge University Press, 191-227.

Schegloff, Emmanuel A. (2007): Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis I (Vol. 1). Cambridge: Cambridge University Press.

Schmidt, Thomas (2016): Good practices in the compilation of FOLK, the Research and Teaching Corpus of Spoken German. In: Kirk, John M. / Andersen, Gisle (eds.), Compilation, transcription, markup and annotation of spoken corpora, 396-418.

Schmitt, Reinhold / Deppermann, Arnulf (2007): Monitoring und Koordination als Voraussetzungen der multimodalen Konstitution von Interaktionsräumen. In: Schmitt, Reinhold (ed.), Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion. Tübingen: Narr, 95-128.

Schütz, Alfred (1962): Collected papers 1. The problem of social reality. The Hague: Martinus Nijhoff.

Sidnell, Jack (2011): The epistemics of make-believe. In: Stivers, Tanya / Mondada, Lorenza / Steensig, Jakob (eds.), The morality of knowledge in conversation. Cambridge: Cambridge University Press, 131-155.

Tomasello, Michael (2008): Origins of Human Communication. Cambridge, MA: MIT Press.

Tuncer, Sylvaine / Licoppe, Christian / Haddington, Pentti (2020): When objects become the focus of human action and activity: Object-centred sequences in social interaction. In: Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion.

Vinkhuyzen, Erik / Szymanski, Margaret H. (2005): Would you like to do it yourself? Service requests and their non-granting responses. In: Richards, Keith / Seedhouse, Paul (eds.), Applying conversation analysis. London: Palgrave Macmillan, 91-106

Walker, Gareth (2010): The phonetic constitution of a turn-holding practice: Rush-throughs in English talk-in-interaction. In: Barth-Weingarten, Dagmar / Reber, Elisabeth / Selting, Margret (eds.), Prosody in Interaction. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 51-72.

Wootton, Anthony J. (1997): Interaction and the development of mind. Cambridge: Cambridge University Press.

Wootton, Anthony J. (2005): Interactional and sequential configurations informing request format selection in children's speech. In: Hakulinen, Auli / Selting, Margret (eds.), Syntax and lexis in conversation: Studies on the use of linguistic resources in talk-in-interaction. Vol. 17. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 185-207.

Zinken, Jörg (2015): Contingent control over shared goods. 'Can I have x' requests in British English informal interaction. In: Journal of Pragmatics 82, 23-38.

Zinken, Jörg (2016): Requesting responsibility. The morality of grammar in Polish and English family interaction. New York: Oxford UP.

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: Benjamins, 27-63.

Zinken, Jörg / Ogiermann, Eva (2013): Responsibility and action: Invariants and diversity in requests for objects in British English and Polish interaction. In: Research on Language & Social Interaction 46 (3), 256-276.

Zinken, Jörg / Rossi, Giovanni / Reddy, Vasudevi (2020): Doing more than expected: Thanking recognizes another's agency in providing assistance. In: Taleghani-Nikazm, Carmen / Betz, Emma / Golato, Peter (eds.), Mobilizing others: Grammar and lexis within larger activities. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 253-276.

Alexandra Gubina, M.A.
Leibniz Institute for the German Language
Pragmatics Department
R5, 6-13
68161 Mannheim

gubina@ids-mannheim.de

Veröffentlicht am 17.5.2021
© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.

Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion (ISSN 1617-1837)
Ausgabe 22 (2021), Seite 272-303 (www.gespraechsforschung-ozs.de)

Availability, Grammar, and Action Formation: On Simple and Modal Interrogative Request Formats in Spoken German

Alexandra Gubina[1]

English Abstract
This study builds on a large body of work on the use of linguistic forms for requests in social interaction. Using Conversation Analysis / Interactional Linguistics, this study explores the use of two recurrent linguistic formats for requesting in spoken German – simple interrogatives ('do you do ..?') and *kannst du VP?* ('can you do..?') interrogatives. Based on a corpus of video-recorded, naturally occurring data of mundane data, this study demonstrates one of the interactional factors that is relevant for the choice between alternative interrogative request formats in spoken German – recipient's embodied availability before and during the request initiation. It is shown that simple interrogatives are used to request an action from a recipient who is either available or involved in their own project, which, however, does not have to be suspended or interrupted for the compliance with the request. In contrast, *kannst du VP?* interrogatives occur in environments in which the recipient is already engaged in a project that must be suspended in order to grant the request.

Keywords: availability – request – action formation – interactional project – contingencies – benefit – Conversation Analysis – Interactional Linguistics.

German Abstract
Dieser Beitrag schließt an zahlreiche Studien zur Auswahl von linguistischen Formaten für Aufforderungen in der sozialen Interaktion an. Die Studie untersucht mithilfe der Konversationsanalyse / der Interaktionalen Linguistik die Verwendung von zwei rekurrenten sprachlichen Formaten für Aufforderungen im gesprochenen Deutsch: einfachen Interrogativen und *kannst du VP?*. Auf der Basis von Videodaten von privater Interaktion werden in diesem Beitrag gezeigt, inwiefern die leibliche Verfügbarkeit des Rezipienten vor und während der Aufforderungsinitiierung für die Wahl von interrogativen Formaten im gesprochenen Deutsch relevant ist. Es wird gezeigt, dass die mit einfachen Interrogativen realisieren Aufforderungen an RezipientInnen gerichtet sind, die entweder leiblich verfügbar sind oder sich mit ihrem eigenen Projekt beschäftigen, das jedoch für die Ausführung der aufgeforderten Handlung nicht unterbrochen werden muss. Im Gegensatz dazu wird das Format *kannst du VP?* in Kontexten eingesetzt, in denen der Rezipient in ein Projekt involviert ist, das für das Nachkommen der Aufforderung unterbrochen werden soll.

Keywords: Verfügbarkeit – Aufforderung – Handlungskonstitution – interaktionales Projekt – Kontingenzen – Nutzen – Konversationsanalyse – Interaktionale Linguistik.

[1] I am indebted to Arnulf Deppermann, Barbara Fox, Giovanni Rossi, Jakob Steensig, Jörg Zinken as well as two editors of this special issue for their valuable feedback on the previous versions of this paper. Any remaining errors are my own.

1. Introduction
2. Prior CA / IL research on request design
3. Data
4. Simple interrogatives
4.1. Grammatical description
4.2. Analysis
5. *kannst du VP?*
5.1. Grammatical description
5.2. Analysis
6. Discussion and conclusion
7. References

1. Introduction

As requests lie at the heart of human cooperation (Tomasello 2008; Kendrick/Drew 2016), they belong to the most extensively explored actions in social interaction. Many previous studies dealing with requests within philosophy, pragmatics, psycholinguistics, psychology, and Conversation Analysis (henceforth: CA) / Interactional Linguistics (henceforth: IL) have been primarily concerned with the following question: What do speakers orient to when they design requests with different formats? While in Politeness Theory (Brown/Levinson 1987) the use of different forms of requests was explained through stable sociological variables, recent research in Conversation Analysis and Interactional Linguistics has primarily been concerned with two issues:

(i) action formation (Schegloff 2007:xiv; Levinson 2013) of requests, i.e., how linguistic, embodied, and contextual resources are used by a speaker to implement requests (Drew/Couper-Kuhlen 2014; Rossi 2015; Rossi/Zinken 2016);

(ii) identification of local and situational factors that account for request design and that constitute 'home environments' (Zinken/Ogiermann 2013; cf. 'base environments' in Heritage/Sorjonen 1994) of these forms, i.e., typical, or recurrent sequential and interactional environments or contexts in which a specific form is used for implementing requests.

Most previous studies have compared linguistic formats that differ in sentence type (Sadock/Zwicky 1985), i.e., imperatives, interrogatives, and declaratives (e.g., Wootton 1997, 2005; Lindström 2005; Vinkhuyzen/Szymanski 2005; Curl/Drew 2008; Craven/Potter 2010; Antaki/Kent 2012; Rossi 2012; Zinken/Ogiermann 2013; Fox/Heinemann 2016, 2017, among others). However, there is still little work done on comparing different *interrogative* formats used for requesting (Heinemann 2006; Rossi 2015; Rossi 2020; cf. Floyd et al. 2020). While previous research mostly compared different forms of requesting that were the most frequent ones in their data, those earlier studies did not choose the formats for comparison based on grammatical considerations. A comparison of formats of the same sentence type allows showing that participants rely not only on the syntactic mood, but also on more granular distinctions when selecting between different formats for requests. Furthermore, such a comparison can demonstrate that the speakers do not use different interrogative formats interchangeably. Rather, the choice of a specific form can be contingent on finer-grained sequential and interactional factors than previously shown. In spoken German, I identified two interrogative linguistic

formats as being recurrently used for requesting in talk-in-interaction: simple interrogatives (*gibst du mir die Butter?* 'Do you give me the butter?') and modal interrogatives *kannst du VP?* (*kannst du mir die Butter geben?* 'Can you give me the butter?').

This study, thus, aims at answering two questions:

- What are the home environments of the two request formats in spoken German and what socio-interactional factors do requesters orient to when producing different interrogative requests?
- How are the linguistic formats (e.g., the meaning of the modal verb *können* 'can' and the interrogative syntax) fitted to the contexts in which they are produced?

In what follows, I first provide an overview of interactional factors that have been shown to be relevant for the use of alternative forms of requesting within CA/IL (and interrogative request forms in particular) in different languages (Section 2). Afterwards, I describe the data used for this study (Section 3). Sections 4 and 5 present case analyses of simple interrogatives and *kannst du VP?* interrogatives and show what interactional factors the speakers orient to when using these different formats to design requests. Finally, I will describe how these linguistic forms are adjusted to socio-interactional environments in which they are used and discuss some methodological problems revealed in the analyses (Section 6).

2. Prior CA / IL research on request design

The question of how people enlist another's help and choose among a variety of linguistic resources for requesting has gained much attention in different social disciplines. In line with other papers in this Special Issue, I define requests as social actions implemented by speakers to get some practical action done by the recipient (cf. *directives* in Craven/Potter 2010; *recruitment-related actions*, Kendrick/Drew 2016; Floyd et al. 2020). As there are already quite a few detailed overviews of previous research on requests in different disciplines (see, e.g., Drew/Couper-Kuhlen 2014), in what follows, I concentrate on recent findings from CA/IL research concerning interactional factors that are relevant for the use of interrogative forms for requesting.

The first two factors relevant for request form selection which will be covered here were best described by Curl and Drew (2008) in their seminal comparative analysis of two request forms in English: *I wonder if…* and interrogatives *can/could/would you*[2]*…* . They identified two dimensions that are relevant for the request form selection – *entitlement* and *contingencies*. By *entitlement*, the authors mean the *right* to have something done by someone, while *contingencies* refer to situational or local difficulties that could prevent the recipient from granting the request. In their analysis of deferred requests, Curl and Drew (2008) showed that *can you…* requests are produced when the requesters do not orient to any contingencies of granting the request, i.e., they assess the request as likely to be granted. In this way, by displaying little orientation to contingencies, the speakers position themselves as entitled requesters (Curl/Drew 2008:149; cf. Craven/Potter 2010).

[2] In their data, the authors did not find any differences between the formats *can you…?* and *would you…?* (Curl/Drew 2008:133).

Their results, i.e., that requesters orient to entitlement and contingencies when choosing a specific format, are also supported by findings from Swedish and Danish: Lindström (2005) demonstrated that when senior citizens requested some action from their home-help providers by using interrogative requests, they displayed themselves as not entitled to ask for this action. Heinemann (2006) also found that when requesting a certain action from their home-helpers by using 'positive' interrogatives, senior citizens display low entitlement and high orientation towards contingencies. It must be pointed out that while the Curl and Drew (2008) analyses are based on both mundane and institutional talk-in-interaction, the other two studies focused on requests produced in institutional contexts in which requesters and recipients had asymmetrical deontic rights (see also Antaki/Kent 2012; Fox/Heinemann 2016, 2017). Moreover, while Curl and Drew's study concentrated on deferred requests, Heinemann and Lindström focused on requests of here-and-now actions. Despite all the differences among these studies, they all managed to show that entitlement and contingencies are seen as central for the action formation of requests.

Another important factor for selecting among different request forms is the relationship between the requested action and the recipient's projected line of action. How the request is fitted to the recipient's expected or projected course of action has been first shown by Wootton (1997; 2005), who analyzed how certain linguistic request forms are developed and used by an English-speaking child. The results of his analysis revealed that the interrogative request form *can you VP?* was used by the child when a request didn't go in line with the parental expectations about the projected sequence and constituted a "departure from what the parent was expecting because the act in question was something the child could have been expected to do rather than the parent/the recipient" (Wootton 2005:191). Moreover, through the design of her requests, the child oriented to who was going to benefit from the requested action. Thus, *can you…?* interrogatives were produced to request an action that lay solely in the child's own interest (Wootton 1997:147).

That interrogative requests are used in interactional environments in which the request compliance would make the recipient depart from their line of actions was also confirmed by the results of Rossi's analysis of two request forms in Italian (Rossi 2012). By comparing the uses of imperatives and simple interrogatives, he showed that when selecting between these formats, Italian speakers orient to whether the requested action contributes to a collective outcome (*bilateral requests*) or serves the project owned solely by the requester (*unilateral requests*). Italian speakers use imperatives to request an action that is a part of a previously launched *joint project* to which both the requester and the recipient are already committed. In contrast, simple interrogatives are used when the requested action serves only a project of the requester, but not the requestee, and does not go in line with the recipient's line of action. The modal interrogative *puoi VP?* ('can you VP?') in Italian is also used when the requested action doesn't go in line with the recipient's line of action. However, the grantability of the request is potentially problematic due to the recipient's unwillingness (Rossi 2015:127). Specifically, Rossi demonstrated that the modal request format is used when (Rossi 2015:127; see ch. 4):

> i) the requestee has displayed overt resistance to do the action or to cooperate in the matter at hand before the request is made, ii) the requester's entitlement to make the request is low, or iii) the action requested is costly for the requestee.

Similar results were obtained by Zinken/Ogiermann (2013) in their comparative study of home environments of imperatives and second-person polar questions (like 'can you VP?') in British English and Polish. They showed that while imperatives are used in environments in which the recipient is clearly committed to a larger project or activity in progress, polar interrogatives are used for enlisting help from the recipient by requesting an action which would result in the recipients' departure from their ongoing and unrelated course of action.

While the previous research on requests concentrated mostly on broader socio-interactional factors like entitlement, contingencies as well as the type of project the request relates to, we still know little about how more situated material contingencies may influence the speaker's choice of a particular request format. Furthermore, little research has been done on comparing request formats that belong to one sentence type (in our case, polar interrogatives; cf. Heinemann 2006; Fox/Heinemann 2016; Rossi 2020). Moreover, the previous research on forms of requesting in German has only dealt with imperative turns (Zinken/Deppermann 2017). In what follows, I focus, on the one hand, on the display of embodied conduct of the addressee before and during the realization of the request and how the request is related to the prior sequential context, i.e., to what *kind* of project,[3] and *whose* project the requested action contributes to, on the other. Following Rossi (2012:430), a project is defined here as "a series of actions or moves coherently articulated to achieve an interactional outcome". I differentiate between local and global projects:[4] Local projects are understood here as steps that

- a global project consists of,
- are of instrumental nature,
- are taken by one/several interactant(s) to achieve a specific local goal (which still leads to the achievement of a global goal or outcome).

For example, if you are baking an apple pie together with a friend, it can be seen as a global project with a cake as the global goal of this activity. In order to make a pie, it is necessary to prepare dough (local project 1) and prepare (i.e., wash, peel, and cut) the apples (local project 2). Although in each of these local projects, the participants pursue local goals, the global outcome is contingent on successful outcomes of these local projects (cf. Clark 1996:ch.12). Each of these local projects can also consist of multiple *local* projects or *sub-projects*, such as cutting apples or beating the eggs. In this paper, requests are analysed on a local level of an activity organisation, i.e., I concentrate on the relationship between the requested action and momentary, visible involvement or availability of the recipient before and during the request initiation as well as local projects the requested action contributes to. Previous research has already revealed the importance of the notion of *availability*

---

[3] Although the previous studies considered *adjacency pairs* as the most minimal type of a (joint) local project (cf. Clark 1996:ch.7; Linell 2009:188ff.), for the sake of clarity, in this paper I will not apply the notion of project to a well-elaborated and established notion of adjacency pairs (cf. Couper-Kuhlen/Selting 2018:27ff.). Instead, by *projects* I mean specific tasks that participants undertake in order to achieve a specific goal (see Schütz 1962:67ff.).

[4] I understand 'activity' as a synonym for a global project meaning a set of multiple local, inter-related projects which all lead to the achievement of a global goal (e.g. having a cake baked, a room renovated etc.; cf. Levinson, 1979; Clark 2006; see also Rossi 2012:430 on the distinction between the terms *activity* and *project*).

for the design of imperative requests in Polish and German (Zinken/Deppermann 2017). In this paper, I will dwell on embodied display of availability, i.e., whether the recipient is involved in any competing engagements or not.

Like Rossi (2012), I also distinguish between local projects that are owned by the requester individually (*individual project*) or by several interactants (*joint project*; see Clark 1996:191-220; Deppermann 2014:251; see also Enfield 2013:114ff. on joint vs. distributed agency). The owner of the project is defined here as a participant or social unit who controls the course of action and is accountable / responsible for it (Rossi 2012:432). Although the owner of the project is often understood as a beneficiary of the project's outcome (cf. Ervin-Tripp 1976:31f.; Wootton 1997:147; Rossi 2012:430; Couper-Kuhlen 2014; Clayman/Heritage 2014), the analyses presented in sections 4-5 will show that who owns a project does not necessarily imply who profits from its accomplishment. Rossi (2012:439) considers the notion of benefit "to be subsumed by ownership". However, the question 'whose benefit?' (Couper-Kuhlen 2014:525) is often not that easy to answer and the relationship between the owner and the beneficiary of the project seems to be more complex than previously described. The complexity of this notion as well as its analytical relevance will be addressed in Section 6.

The main argument of this study is that when choosing between the two interrogative formats, speakers orient to what the recipient's embodied conduct displays. In particular, I will show what role the embodied display of the recipient's availability plays in how speakers format their requests.

3. Data

The findings that I present here are based on the close examination of the multimodal, sequential context of request turns, the recipient's embodied orientation before and at the moment of the request initiation, the design of the request turn as well as the ownership of the project the requested action contributes to. The study is based on video-recorded mundane and institutional talk-in-interaction from the FOLK corpus[5], an in-progress corpus of spoken German compiled at the Leibniz Institute for the German Language (IDS) in Mannheim (Schmidt 2016). In order to have a set of comparable data, I focused only on instances of the two interrogatives formats that occurred in joint activities (like having breakfast, renovating a room, cooking dinner, helping a patient etc.). Furthermore, I concentrated only on cases of here-and-now requests that concern some practical targeted action that can be implemented immediately. Although these requests can occur in a second person plural *ihr* as well as in a second person formal *Sie*, such forms were excluded for the current analysis because the formats with a second-person plural pronoun are very rare in the FOLK-corpus and are mostly used in learning contexts. The formats with a third-person plural pronoun *Sie* are specific for public contexts (e.g., public mediation sessions) as well as for medical contexts like physiotherapy, which were not used for this analysis due to specific constraints of these activity types.

[5] The corpus is publicly available for scholars after registering at <http://dgd.ids-mannheim.de>.

This resulted in a collection of 72 request sequences in the 2nd person singular (*du* 'you') drawn from 39:37 hours of video-taped data of mundane and institutional talk-in-interaction:[6]

Format	Mundane	Institutional	Total
simple interrogatives	18 (32%)	8 (53%)	26 (36%)
kannst du VP?	39 (68%)	7 (47%)	46 (64%)
Total	**57**	**15**	**72**

Table 1: Distribution of cases by format and setting

After extensive case analyses aimed at determining the pattern, the data used for the current study were coded according to the features that were identified as relevant in the previous case analyses (cf. Floyd et al. 2020). The transcripts presented in the following sections are transcribed according to the GAT 2 conventions (Couper-Kuhlen et al. 2011) and Mondada's conventions for multimodal transcription (Mondada 2019).

4. Simple interrogatives

4.1. Grammatical description

Simple interrogatives that are used for requesting in German do not contain any modal verb (cf. Rossi 2015:85f. on Italian and Zinken/Ogiermann 2013 for Polish). The format is characterized by a V1-word order, which is typical for interrogative formats in Germanic languages (König/Siemung 2007:298f.), and, hence, just asks whether the recipient is going to do a certain action:

(1) **gibst du mir mal den BU+terdeckel bitte;=**
give-2SG you.2SG me.DAT PRT the.M.ACC butter.cover please
do you give me the butter cover please
(see extract 1 below)

The verb is inflected for second person singular in the indicative (simple present) mood. The rest of the arguments that occur in such utterances (like the first-person personal pronoun in dative *mir* 'to me' as well as the direct object in accusative – *den butterdeckel* 'the butter cover') belong to an argument structure of the main verb used in this format. It should be mentioned that in German the 2nd person subject is often cliticized to the verb in V+PRO or even omitted. When used for requests, this format occurs only with agentive action verbs like 'to do', 'to give', 'to take', 'to bring' etc. Such requests can be uttered either with a falling or rising turn-final intonation. The interrogative nature of such utterances is marked through the word order.

[6] In this paper, however, only data from mundane talk-in-interaction will be shown.

In the extracts presented below, the format will be translated into English as 'will you do…'. Although the English translation of this format contains the modal verb 'will', which is missing in German and might thus be misleading, the English modal format is chosen as the most suitable corresponding idiomatic format in English.

4.2. Analysis

In my collection, simple interrogative requests are typically used to launch a new course of action that is unrelated to what the recipient has been doing in an immediate previous interactional context before the request is made. This, however, does not imply that requests formulated with this format never relate to a project shared by both participants. Such requests can contribute both to local projects that are owned solely by the requester, and to joint projects that lead to a goal shared by both the requester and the recipient. In what follows, I will show that regardless of the ownership of the project the requested action contributes to, one of the most relevant interactional criteria that constitutes the home environment of simple interrogatives is the displayed embodied orientation of the prospective recipient before and during the request initiation.

Typically, simple interrogative requests are directed to recipients who are bodily available for carrying out a certain practical action and are not engaged in any other local project before the request is made (n=20/26). An example is extract 2. Shortly before the extract begins, the family finished having breakfast. The mother, Christina, together with one of her daughters, Anne, started to clean up the table. Her other daughter Maja as well as the father Lothar continued sitting at the table. In this extract, the mother approaches the table, takes the butter into her hand and names the object (l.06):

Extract 2: FOLK_E_00355_SE_01_T_02_DF_01_c1204

CH: Christina; LK: Lothar; MK: Maja; AK: Anna

```
01          (1.09)

02    CH    so;*
            so
      ch       *approaches the table--->

03          (0.25)

04    AK    &°h
      mk-g  &gaze at CH--->

05          (3.13)

06    CH       *die  BUTter,
                the.F  butter
                 the butter
      ch    -->*grabs the butter--->

07 => CH       *h° #gibst    du      mir    mal  den
                     give-2SG  you.2SG  me.DAT  PRT  the.M.ACC
                      will you give me PRT the
      ch    -->*points at the butter cover--->
                    #fig.1
```

```
08 => CH          %BUT+terdeckel bitte;=
                   butter.cover     please
                   buttercover please
      mk-g  --->%gaze at the butter cover--->>
      mk-b[7]          +tries to reach out for the butter cover--->
```

Figure 1: Christina points at the butter cover

```
09    CH          +=sei so LIEB;
                   be.IMP so  kind
                    be so kind
      mk-b  --->+stands up, grabs the butter cover and gives it to
            CH--->

10          (0.36)

11    CH    ich muss dann noch die ganze SPÜLmaschine wieder
            I   have.to then  PRT   the  whole  dishwasher      again
            ausräumen;*+
            empty-INF
            I have to PRT empty the whole dishwasher again
      afterwards
      ch          --->*takes the cover--->>
      mk-b          --->+

12          (1.07)
```

In line 06, Christina initiates an *object-centred sequence* (Tuncer et al. 2020): The referential expression *die BUTter,* draws the attention of Lothar and Maja still sitting at the table to the butter, setting up a new focus of attention or *domain of scrutiny* (Goodwin 1994:606). Christina turns her head towards the butter cover, starts pointing at the object and formulates a request with a simple interrogative (l.07-8). Though the addressee of the request is not explicitly named, it seems to be directed at the daughter who sits closer to the requested object and, thus, has a better spatial access to it than the father. The daughter looks at the mother, shifts her gaze to the butter cover and starts reaching out for the object before the request is fully produced (see Deppermann/Schmidt 2021 on early responses in request and

[7] mk-b: body; mk-g: gaze.

instruction sequences). However, she cannot reach it and has to stand up in order to grab the object and give it to her mother. Let us analyze this sequence in more detail.

1) Participation framework before the request initiation

Before as well as at the moment of the request initiation, the recipient is available and is not engaged in any other shared or individual projects. Although the project of cleaning up the table is a ritualized phase of more global joint activity of having a breakfast together, this local project was initiated by the mother and her daughter Anne who are actively engaged in this course of action. Lothar and Maja are not involved in the project at the point of the request initiation,[8] which is also embodied in their conduct (see fig.1). Thus, the requested action is a part of a project which is not shared between the requester and the requestee and in which the requestee is not engaged.

2) Turn design

The argument of the verb is produced with a full noun phrase, which designs the requested action or the referent as not projectable to the recipient (Ariel 1990; Rossi 2015:93ff.). The beneficiary of the local project is indicated by the personal pronoun in Dative *mir* ('me'[9]; l. 07). The request is formulated with the particle *mal*, which can be produced in environments in which "the addressee of the request is committed to the local project, but is not attuned to the requested action" (Zinken/Deppermann 2017:44). The request is produced together with a mitigating device *bitte* ('please') and a following TCU *sei so LIEB;* ('be so kind'; l.09) that seem to serve as compliance pursuits and orient to the recipient's potential unwillingness to carry out a requested action. This could be explained by the fact that Maja doesn't grant the request immediately and is hesitant: Although the request could have been anticipated after the object, which the request refers to, is already mentioned and seized by the requester in line 06, she still has to scan the table for the object. Moreover, Christina might be interpreting Maja's displayed hesitation and delayed response as lack of commitment, which would otherwise be expected from her in this activity.

3) Compliance

The request is complied with by a nonverbal response of the recipient.

---

8 As the sequence unfolds, the father starts cleaning the table together with Christina and Anne, while Maja leaves the dining room.

9 Although in extract 2 the grammatical marking of the beneficiary coincides with the actual beneficiary of the requested action, which serves a unilateral outcome, this is not always the case (cf. extract 7). While the use of a pronoun 'me' in German can be motivated by the argument structure of the verb used in the request (like 'give', 'help', or 'share'), in spoken German it is not compulsory and can be omitted. However, in my data, there are no cases in which the grammatical marking of the beneficiary is not motivated through the argument structure. Neither are there cases in which the benefactive marking is missing although it is expectable due to the argument structure of the verb. All in all, in my data, the benefactive marking occurs in 11/26 instances of simple interrogatives and in 15/46 instances of *kannst du VP?* modal interrogatives. The benefactive is marked through the use of a first-person pronoun in dative *mir* ('me'), accusative *mich* ('me', e.g., *Lässt du mich raus?* 'Will you let me you') or a prepositional phrase (e.g., *Teilst du den Text mit mir?* 'Will you share the text with me?').

Most requests constructed with simple interrogatives like the one in extract 2 are directed at recipients who are bodily available for carrying out a certain practical action. However, there are a few cases like extract 3, in which simple interrogatives are produced while the recipient is occupied with his own project.

In the following example, a couple Zoe (ZF) and Norbert (NG) are having a fondue together with their friend Gero (GS). In lines 1-5, Zoe tells the others how she and her family used to eat a lot of meat fondue at Christmas:

Extract 3: FOLK_E_00293_SE_01_T_03_DF_01_c108

GS: Gero; ZF: Zoe; NG: Norbert

```
01    ZF    aber des   ham      wir bei bei uns an (.) ähm (0.71)
             but  that.N have.AUX.1PL we  at  at   us  on      uhm
            an weihnachten beim       fleischfondue AUCH immer
            on  christmas    with-the.N.DAT meat.fondue  also  always
            gemAcht,
            do-PST.PTCP
            but on Christmas we did the same thing with meat
            fondue at home

02    ZF    °h gegEssen   bis zum       UMfallen;
               eat-PST.PTCP till to-the.N.DAT passing.out
            (we) ate until we passed out

03          (0.23)

04    ZF    wenn ma schon nich mehr KONnte,=
            when one already no   more  can-PST.3SG
            as soon as one couldn't (eat) anymore

05    ZF    =das  schÄälchen des   man hatte      mit fleisch
             the.N bowl-DIM     that.N one have-PST.3SG with meat
            *&#!MUS!ste LEER werde[n.]
               have.to-PST empty become-INF
            the bowl with meat that one had had to get empty
      zf    *gaze at the bowl with mushrooms--->>
      ng     &takes a piece of cucumber--->
              #fig. 2.1
```

Figure 2.1: Zoe looks at the bowl with mushrooms, while Norbert takes a piece of cucumber

06 GS [HM]_hm?

07 NG HM_hm,&
ng --->&

08 => ZF *#<<p>gibst du mir die CHAMpignons &mal*;=
give-2SG you.2SG me.DAT the mushrooms PRT
will you give me the mushrooms
zf *points at the bowl with mushrooms*
ng &takes
the bowl and gives it to Zoe--->>
#fig.2.2

Figure 2.2: Norbert holds the piece of cucumber with both hands and gazes as Zoe

09 ZF =#ich hab immer keine LUST we ma über den (.)
I have.1SG always no desire PRT over the.M.ACC
sterni drüber zu
NAME over.ADV to
I never like when one over Sterni ((nickname GS))
#fig.2.3

Figure 2.3: Norbert leaves the cucumber in his right hand and reaches out for the bowl

```
10    NG    öh <<singend> leyon CHAMpignon>,&*
            uh <<singing> leyon CHAMpignon>
      ng                                --->&
      zf                                     *takes the bowl--->>

11          (0.21)
12    NG    <<ose DOse;=
13    NG    =ose DOse.
14    ZF    once DANse;=geNAU;
            once dance exactly[10]
```

Already during her storytelling in l. 6, Zoe shifts her gaze from Norbert (fig.2.1) to the bowl with champignons standing on the table. After completing her story (l.05), which is taken up by her friends through minimal responses (l. 06-7), she starts pointing at the bowl and asks to be given mushrooms (l. 08). Shortly before Zoe initiates a request, Norbert – the requestee – takes a slice of a cucumber with his left hand while continuing chewing fondue bread (fig.2.1). At the very moment of the request initiation, he holds the piece of cucumber with both his hands and looks directly at Zoe (fig. 2.2). At this moment, his embodied conduct doesn't project any new course of action due to the fact that he is not done chewing the bread yet. Him taking a piece of cucumber might be seen as a *preparation* or *projection phase* of an upcoming project, which, however, is not being initiated yet. Thus, when the request is produced, Norbert doesn't *suspend* his projects, but simply *adjusts* them (cf. Raymond/Lerner 2014): Instead of holding a piece of cucumber with two hands, he leaves it in his right hand and reaches out for the bowl with mushroom with his left hand (fig. 2.3). Moreover, his eating the bread is not interrupted either as he continues chewing while granting Zoe's request. Therefore, the requestee does not need to interrupt what he is currently doing.

Interestingly, the requestee of the future action is not explicitly specified. However, this does not result in any interactional trouble of who is being addressed: Although during the production of the request Norbert and Gero both shift their gazes to the bowl with mushrooms, it is Norbert who initiates the nonverbal compliance to the request by reaching out for the bowl before the request is fully produced. Interesting is also Zoe's choice of the recipient: Although both other participants – Norbert and Gero – have an equal access to the bowl and are both bodily available, the request is addressed to Norbert, Zoe's boyfriend. Thus, the choice of the recipient in this case might be category-bound, i.e., asking a boyfriend or co-host (Norbert) is preferred over asking a guest (Gero).

Like extract 2, the request in line 08 is designed with a particle *mal*. Still, it is placed in the turn-final position, which is a marked position for this particle. This late placement of *mal* could be seen as part of introducing the mushrooms as a new interactional business and marks the requested action as discontinuous from what happened in the prior sequential context. Furthermore, Zoe's request is followed by an account (l.09) that specifies a reason for her request (Baranova/Dingemanse 2016), namely that she never wants to reach out for mushrooms over Sterni (Gero's

[10] Here, Norbert starts singing (a motive of) the French song "Sur le pont d'Avignon".

nickname), making clear that the request is directed to Norbert.[11] However, Norbert starts complying with the request *before* the initiation of the account.

It's important to note that the recipient's suspension of the pursued *line of action* caused by granting the requests produced with simple interrogatives does not necessarily mean the suspension or interruption of the *project* they are responsible for, as can further be seen in extract 4. Here, Déspina and Penelope (Déspina's mother) are making lasagne together. In the previous context, Déspina started frying minced meat, while Penelope is now going to cut onions. Before the extract begins, Déspina told Penelope that her friend, who has been invited to the dinner, was allergic to flour. Afterwards, Déspina says that he sometimes eats breadcrumbs and it works fine for him (l. 02-03). Penelope makes an assumption that, perhaps, small amounts of flour don't make a big difference for him (l.05), which is confirmed by Déspina in l. 07:

Extract 4: FOLK_E_00327_SE_01_T_01_DF_01_c180

PC: Penelope; DP: Déspina

```
01          *(1.71)
      pc    *washes her hands and wipes her hands with a kitchen
            towel-->

02    DP    also er isst  auch manchma:l (1.11) paNIERmehl un SO
            so    he  eat.3SG also sometimes          breadcrumbs   and so
            zum       beispiel.=
            to-the.N.DAT example
            so he also sometimes eats breadcrumbs and stuff for
            example

03    DP    =des geht SCHO*N;
             it.N go-3SG PRT
            it works fine (for him)
      pc              --->*turns left and approaches DP--->

04          (0.48)
05    PC    vielleicht (.) *machen ihm geringe mengen nicht SO
            maybe             do.3PL   him  small-PL  amounts  not   so
            viel aus,
            much  PRT
            maybe small amounts don't make any difference for him
      pc               --->*
```

[11] By producing an account via rush-through (Couper-Kuhlen 2012; Schegloff 1982; Walker 2010), the requester shows that her request does not fit to the previously launched activity (i.e., story-telling) and that the requestee is not pre-oriented to the requested action (Baranova/Dingemanse 2016). It also pre-empts a possible misunderstanding from others why she wouldn't take the champignons herself if she can actually reach out for them. Zoe's orientation to the lack of sequential fit of her request is also supported by the way her turn in lines 08-9 is prosodically framed: Her request is produced in a lower volume treating the requested action as a sort of "side sequence" which constitutes a departure from the previous 'main' activity going on. Such accounts are not produced frequently in my data and do not seem to depend on who is responsible for the project that the requested action contributes to (simple interrogatives: n=7/26; *kannst du VP?:* n=8/46).

```
06          (0.38)
07    DP    ja.
            yes

08 => PC    #machste      mal  en      schritt nach HIN*ten?
            do-2SG-you.2SG  PRT  a.M.ACC  step    to   back
            will you make a step back
      pc                                              *opens the
            cabinet below the stove--->
            #fig.3
```

Figure 3: Penelope has just approached Déspina

```
09          %(1.66)
      dp    %steps back-->

10    PC    (THANks::)-%*
      dp          --->%
      pc           --->*

11          *(3.1)*(5.78)
      pc    *takes out a coaster for spatulas and puts it on the
            work surface near the stove*
```

During her turn in l. 5, Penelope turns around, approaches Déspina and remains standing near her until she asks Déspina to step back (fig.3). In this case, when the request is initiated, the requestee is frying the minced meat. This local project surely contributes to the global project of making lasagne, but at this moment, only Déspina is responsible for this step. In order to comply with the request, she has to interrupt her ongoing course of action. However, it is important to note that as Déspina takes a step back, her project does not get interrupted as the person who is responsible for frying meat doesn't have to be stirring the meat the whole time. If the requestee changes the embodied trajectory of her actions, the frying pan still remains on the stove and the process of cooking, hence, is not being suspended. Moreover, Déspina is able to monitor the frying pan even after she steps back, which makes this suspension of her course of action less problematic. After Déspina's nonverbal compliance, Penelope opens the cabinet below the stove, takes

out a coaster where spatulas can be put during cooking and places it on the work surface near the stove. Afterwards, she continues doing her own share of work, namely cutting the onions. In contrast to previous cases, where the request concerned the object transfer, in this case, Penelope requests Déspina to alter her line of actions in order to be able to carry out an intended action. Based on this case, it can also be clearly demonstrated that for an analyst, it is sometimes quite complicated to determine who exactly is going to benefit from the outcome of the requested action. On the one hand, Penelope could be seen as a beneficiary of the request compliance as she is able to carry out the action of opening the cabinet and taking out the coaster. On the other hand, the coaster is going to be used by both Penelope and Déspina during the cooking, which is why they both are going to share the outcome of Penelope's local project.

Although extracts 2-4 differ concerning whether the request serves an individual outcome of the requester or a shared outcome of all interactants, all these cases are similar in relation to the recipient's embodied orientation and course of action at the moment of the initiation of request: In all the cases shown in this section, the request is directed to recipients who through their embodied conduct are not pre-oriented to the requested action or the project to which the requested action will contribute. Still, granting the request does not result in the interruption of the recipient's line of action

(i) because they are not engaged in any other projects and are bodily available (extract 2),

(ii) because their own project does not have to be interrupted (extract 3), or

(iii) because the recipient's embodied conduct functions merely as a preparatory step to the pursued project (extract 4).

Hence, one of the most important criteria that accounts for the use of the simple interrogative seems to be the requester's orientation to local material, or practical contingencies, i.e., the recipient's embodied conduct displaying availability before and during the initiation of the request. Furthermore, the presented case analyses showed that simple interrogatives are used for requesting actions which do not go in line with what came before. In extracts 1 and 2, evidence for this discontinuity can be found in the turn design, i.e., naming an object before producing a request in extract 2 (l. 06) as well as the use of the particle *mal* in the turn-final position in extract 3 (l. 08). Also in extract 4 the request is sequentially discontinuous from the prior talk and what the recipient was doing before. Thus, simple interrogatives seem to be used for discontinuous requests that make only a small bodily adjustment relevant from the recipient.

5. *kannst du VP?* interrogatives

5.1. Grammatical description

The format *kannst du VP?* consists of a modal verb *können* which denotes the other's ability. Like simple interrogatives, it is a V1-format. The modal verb *können* is placed in a turn-initial position, while the main verb typically occurs as an infinitive in a turn-final position, or as the so-called 'right sentence bracket' after the

realization of all the arguments (German: *Satzklammer*). This right sentence bracket is necessary for a (possibly) complete syntactic structure of an interrogative (although some incremented elements like *please* or vocatives may be positioned after the main verb infinitive):

(5) **kannst du die BUTte:r einmal RÜBerreichen bitte,**
can.2SG you.2SG the butter once hand.over-INF please
can you hand over the butter please
(see extract 7 below).

The modal verb is inflected for second person singular in the indicative (simple present) mood. It can also be used in the conditional mood (*könntest du VP?* 'could you VP?'), but there are no cases of this format in my collection. The arguments that occur in this format (like *die BUTter* 'the butter') belong to the argument structure of the main verb used in the format. The subject of the utterance – a second-person singular pronoun *du* – is placed after the modal verb in the second position.

5.2. Analysis

Like simple interrogatives, *kannst du VP?* interrogatives are often used to request low-cost actions. Moreover, both these formats are used for implementing unilateral requests as well as for requesting an action that will promote a project shared between the requester and the requestee. However, the crucial difference between the use of these formats lies in requestee's display of availability before the initiation of the request, as will be shown in this section.

We shall begin with *kannst du VP?* interrogatives that are used to request an action which will benefit only the requester, like shown in extract 6, which is taken from the same interaction as extract (2). Before the extract begins, Lothar told Maja that all horses have brand marks. Maja questioned this information, which is why Lothar asks her whether she has ever seen a horse without a branding mark (l. 05). Christina is participating minimally in this conversation, for example, through laughing in l. 01. As the following interchange takes place, Anne is trying to scrape Nutella out of the jar with a knife in her left hand and holding the jar with her right hand, and she is not participating in the following conversation:

Extract 6: FOLK_E_00355_SE_01_T_02_DF_01_c124

CH: Christina; LK: Lothar; MK: Maja; AK: Anne

```
01    CH    +((laughs))
      ak-g  +scrapes Nutella out the jar--->

02          (0.31)

03    CH    °hh h°

04          (0.3)
```

05 LK oder hasch du mal n pferd ohne BRANDzeichen
or have.AUX-2SG you.2SG PRT a.N horse without branding.mark
*gesehen;
see-PST.PTCP
or have you seen a horse without a branding mark
ch-b *gaze at AK--->

06 (0.45)

07 MK ja;+#
yes
ak-g -->+
#fig. 4.1

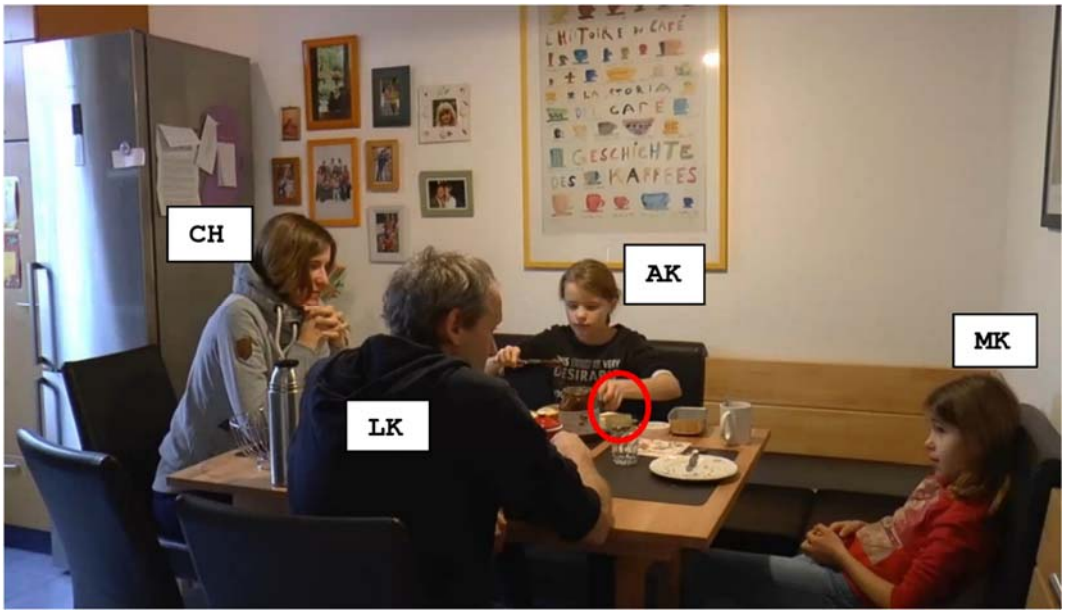


Figure 4.1: Christina monitors Anne

08 LK [EHRlisch,]
really

09 => CH &<<p> kannst du mir [mal die *BU]Tter&
can.2SG you.2SG me.DAT PRT the butter
ch-g &head point at the butter----------&
ch-b ---->*

10 => CH #%geben [#anne]
give-INF NAME
can you give me the butter please NAME
ak-b %shifts gaze to the butter----->
#fig. 4.2 #fig. 4.3

11 MK [der PR]I%+::N[Z;]
the.M NAME
((the)) Prinz
ak-b --->%
ak-g +takes the butter and gives it to Christina--->>

```
12    LK                              [der prinz] hat    KEIN
                                      the.M NAME    have.3SG no
            brAndzeichen,
            branding.mark
            Prinz doesn't have any branding mark
```

Figure 4.2: Anne shifts her gaze towards the butter and initiates the requested action

Figure 4.3: Lothar's head turn during Christina's realization of her request

Let us consider in detail how (and when) the request is initiated, produced, and complied with:

1) Participation framework before the request initiation

After monitoring Anne's actions for approximately 2 seconds (fig. 4.1), Christina initiates a *sideplay* (Goffman 1981:133ff.) and asks her daughter Anne to pass her the butter (l. 09-10). Previous research has already shown that requesters monitor potential addressees before initiating a request in order to control the recipient's line of action, and identify the moment at which the recipient would be at best prepared for carrying out the requested action (Schmitt/Deppermann 2007; Rossi 2015:57ff.;

Keisanen and Rauniomaa 2012). The request is produced at the very moment Anne has finished taking Nutella out of the jar and moved her right hand away from the Nutella jar. When Christina initiates the request, Anne's own project – putting Nutella on her bun – is not finished yet. Thus, in order to comply with the request, she has to suspend her own project and bodily depart from her projectable line of action (Zinken/Ogiermann 2013).

2) Turn design

The *kannst du VP?* request is in many ways designed in a similar way to simple interrogatives from the previous section, namely with the particle *mal* and a first-person dative pronoun *mir* ('to me') marking, in this case, the beneficiary of the requested action. The realization of the object with a full NP indicates that the referent is not projectable to the recipient in the momentary interactional context (Ariel 1990). Moreover, the request is produced in a low volume and acknowledges the status of the initiated sequence as *sideplay* (Goffman 1981:133ff.). While the turn is produced with a vocative ("anne"), the position of the vocative is crucial: When a vocative is used at the beginning of the turn, it can function as summons (Schegloff 1968:1080; 2007:48ff.), i.e., it aims at securing the recipient's attention and availability, which haven't been established yet (Lerner 2003:183; Kidwell 2013). However, in this case, the vocative appears in a turn-final position, despite the fact that Anne shifts her gaze towards the butter and initiates the requested action before the vocative is produced (fig. 4.2). Hence, the use of the vocative seems to be motivated by Lothar's head turn towards Christina during her realization of the requesting turn (fig. 4.3). Thus, by producing the vocative at the end of her turn, Christina aims at "uphold[ing] the (already adequately established) intended recipient" (Lerner 2003:185f.), disambiguating the actual addressee of the request and 'informing' other interactants at the table who the request is directed at.

3) Compliance

The addressee of the request reacts with an early response: As soon as the argument (*BUTter*) is produced, the requestee shifts her gaze at the requested object and starts to comply bodily before the request is finished.

As is true for simple interrogatives, modal interrogatives *kannst du VP?* can be produced to request an action which is not projectable to the recipient in the given interactional context and is discontinuous in relation to the prior interactional context, or to what the requestee has been doing before the request initiation. Moreover, the request is only initiated when the recipient seems to be physically able to carry out the action, despite the current involvement in her own course of action. However, unlike simple interrogatives, *kannst du VP?* requests suspend the recipient's line of actions as well as their individual project.

In extract (6), the beneficiary of the requested action is marked by the first-person dative pronoun *mir*. Extract 7 will show, though, that the grammatical marking of the beneficiary does not necessarily coincide with the *actual* beneficiary of the project to which the requested action contributes and, hence, doesn't provide enough evidence as to who *owns* the project. Here, another family is having breakfast together. At the beginning of the extract, Tobias asks his daughter Sarah whether she wants a caraway breadstick with butter (l.01). She accepts the offer (l.02) and continues spreading the jam on her plate that she put there a few minutes

ago. On noticing that, Tobias offers to give her a new plate (l.04) or, more precisely, to swap their plates (l.6). After Sarah's confirmation, he takes her plate, moves his toast onto it, puts the caraway breadstick on a clean plate and gives it to Sarah (l.08-13):

Extract 7: FOLK_E_00309_SE_01_T_01_DF_01_c654

TM: Tobias; SM: Sarah; JM: Johanna

```
01    TM    (.) °h ((schmatzt)) sarah möchtest    du en bisschen
                                  NAME   would-like.2SG 2SG  a   bit
            KÜMmelstange (.) [mit BU      ][Tter?]
            caraway.breadstick    with  butter
            ((smacks)) NAME would you like some caraway breadstick
            with butter

02    SM                     [((schmatzt))][ja-  ]+
                              ((smacks))   yes
      jm                                          +starts putting
            jam on her bun--->

03          (5.78)

04    TM    solln    wir soll     ich ? möcht (.) wolln  wir
            should-1PL we   should.1SG  I      would.like   want-1PL we
            den     tell ich ((Sprechansatz)) soll    ich
            the.M.ACC pla    I                      should.1SG I
            dir       ma nen   sAuberen TELler geben,
            you.2SG.DAT PRT a-M.ACC cleaner    plate    give-INF
            should we should I ? shall we the pla- I ? should I
            give you a cleaner plate

05          (0.38)

06    TM    [komm   dann TAU]schen wir eben;
             come.IMP then  swap-IMP     we   PRT
            come on then let's swap

07    SM    [HM_hm,          ]

08          *(0.56)
      tm    *takes Sarah's plate and puts his own food on it--->

09    SM    äh <<h> schau de> (.) °h ↓↓ MIR.=
            uh       look    the             me.DAT
            ((singing))

10          =<<h> schau de> (.) ↓↓ MIR;*
                   look   the          me.DAT
            ((singing))
      tm                               --->*
```

```
11      TM      *so.
                so
        tm      *takes his own clean plate, puts a caraway breadstick
                on it and gives it to Sarah--->
12      SM      ka k °h h° °h h°
13              (1.3)*
        tm       --->*
14 =>   TM      *kannst  #du      die      *BUTt+e:r #einmal
                 can.2SG  you.SG   the.F      butter     once
                +RÜBerreichen  bitte,
                 hand.over.INF  please
                can you hand over the butter please
        tm      *points at the butter----*makes room for it on the
                table--->
        jm                                  --->+puts spoon back to the
                gar+takes the butter and gives it to TM--->
                        #fig. 5.1
                                                  #fig. 5.2
```

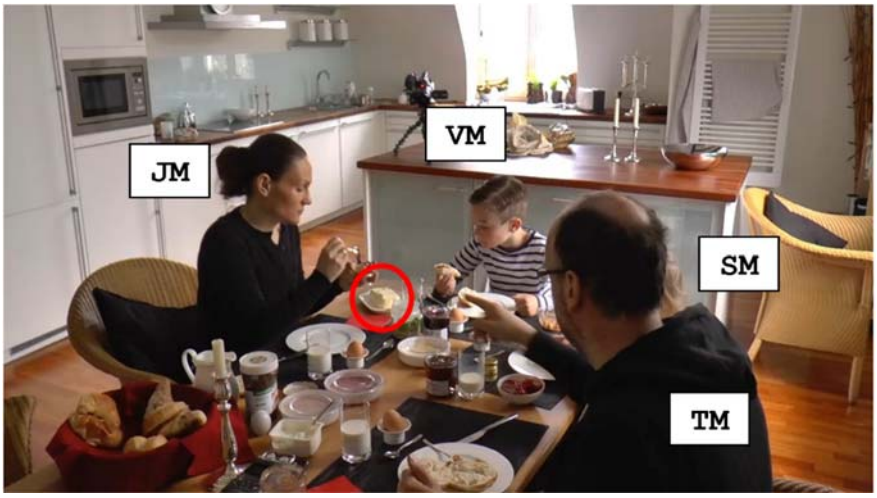


Figure 5.1: Tobias points at the butter

Figure 5.2: Johanna puts her spoon back into the jam jar

```
15          (1.49)*(0.1)+
      tm      --->*
      jm              --->+

16    SM    mir  [AU:CH;       ]
            me.DAT too
            me too

17    TM          [<<pp> DANke>;]
                          thanks

18          (0.21)

19    TM    ja;=ich GEB    dir;
            yes   I   give.PRS you.DAT
            yes I'll give (it) to you

20          (1.05)
```

After placing the plate in front of Sarah, Tobias shifts his gaze to the butter, which is on Johanna's left (fig. 5.1). While Johanna is putting some jam on her toast, Tobias asks her to pass him the butter (l. 14). At the beginning of the request turn, Tobias points at the butter and shifts several jars which stand in front of him aside in order to make some room on the table near his plate. Before the request is fully produced, Johanna already puts her spoon back into the jam jar (fig. 5.2) and grabs the butter, before Tobias' request is completed. Like in extract 6, the requestee has to suspend her own project in order to comply with the request. The use of the verb *rüberreichen*, which is a synonym for 'give' and occurs in the collection only once, as well as the use of the particle *einmal* as a version of the particle *mal* both reflect Tobias' orientation towards the granting of request as being potentially problematic for the addressed recipient (cf. Zinken et al. 2020). The momentary beneficiary (cf. Couper-Kuhlen 2014) of the requested action is marked by the first-person personal pronoun *mir*: In case of compliance, the requester gets the desired object and can bring his project to the end. The problem arises, however, if we examine the outcome of Tobias' project initiated in l.01: While he is responsible and accountable for the project of making a caraway breadstick with butter for Sarah, he is not going to 'partake of the [practical] outcome' of his course of action (Rossi 2012:431), as the only person who is going to get the result of the project and benefit from it is Sarah. On the other hand, it should be noted that being Sarah's father, he is also going to benefit from this project because his daughter will get something to eat. Following this perspective, this project could also be seen as a *shared* project and responsibility of both parents. The requestee's nonverbal compliance is followed by an appreciation token *DANke*[12] as a sequence-closing third (Schegloff 2007), which seems to serve for acknowledging the imposition.

Another example of the *kannst du VP?* request which leads to the achievement of a shared goal is demonstrated in extract 8. Here, two sisters – Pauline and Tamara

[12] In my data, appreciation tokens like *danke* ('thanks') or *dankeschön* ('thank you') are produced very rarely by the requester after the recipient has carried out the requested action (simple interrogatives: n=2/26; *kannst du VP?:* n=3/46; cf. also Zinken et al. 2020).

– are involved in redecorating a room. In this extract, they are covering the floor as well as baseboards with a plastic sheet in order to start painting the walls:

Extract 8: FOLK_E_00217_SE_01_T_04_DF_01_c807

PZ: Pauline; TZ: Tamara

```
01          *(7.09)
      tz    *sticks the sheet to the floor--->

02 => PZ    kannst  du      dann des   stück fOlie holen was  wir
            can.2SG you.2SG then the.N piece sheet  bring what we
            da    ABgesch
            there cut
            oder was *ich vorhin  ABgeschnitten hatte?
            or   what I    earlier cut-PST.PTCP     have.AUX-PST.1SG
            can you then bring a piece of plastic sheet that we or
            that I cut off earlier
      tz          --->*stands up, goes to the bed and brings the
            sheet--->>

03    TZ    #↓ja?
            yes
            #fig.6.1
```

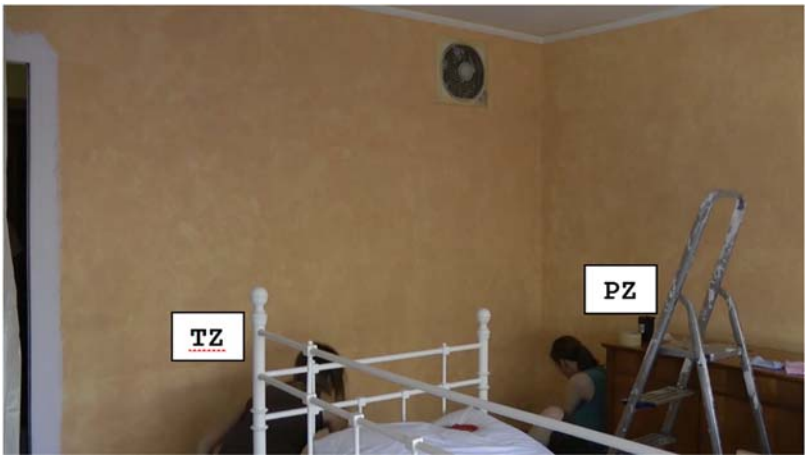


Figure 6.1: Tamara starts standing up

```
04          (0.74)

05    PZ    un dann (.) könn_wir des  nämlich (1.07) da  auf
            and then      can.1PL-we that.N namely      there on
            den    (REST) noch legen;#
            the.M.ACC rest  PRT   lay-INF
            and then we an namely put it (on the rest) ((of
            the floor))
                                  #fig. 6.2

06          (0.88)
```

Figure 6.2: Tamara picks up the plastic sheet

When the request is being initiated, Tamara is still sticking one side of the plastic sheet to the floor, which is her task in this joint project. While she is still involved in this share of work, Pauline asks her to bring a piece of film that she cut off earlier (see Lerner/Kitzinger 2007 for repair of individual/collective self-reference). Interestingly, the request is formulated with a temporal adverb *dann*[13] ('then'), which, in this case, presupposes a deferred character of the requested action and seems to orient to a possible delay or sequentiality of the tasks (i.e., as soon as the requestee is done with her task). However, Tamara starts standing up (fig.6.1) and, in this way, suspends her line of action while Pauline is still producing her requesting turn (l. 02). Through her embodied conduct, Tamara displays her understanding of the request as making an immediate response relevant, not a deferred one. After Pauline's turn has been fully completed, the requestee produces a type-conforming response token *ja?* ('yes'; l.03) that has the function of a *compliance projector* (Keevallik/Weidner 2021), i.e., it only projects the nonverbal compliance, but is not a compliance itself. Rauniomaa and Keisanen (2012:838) showed that response formats to requests that consist of a verbal acceptance and a nonverbal fulfilment are used when "the requests cannot be fulfilled immediately as another activity is under way". In my data, response tokens as compliance projectors are found in cases in which there is not necessarily another activity underway, but rather in which the requestee needs some time to comply with the request either due to the complexity of the requested action or due to the multimodal environment (e.g., the distance between the requestee and the requested object, like in extract 8; compare fig. 6.1 and 6.2). As Tamara stands up and goes towards the bed in order to get the film, Pauline accounts for her request and says that they could then cover the rest of the floor with this film (l. 05). Important in this account is a first-person plural reference *wir* ('we'): By formulating this account in this way, which, at the same time, functions as an instruction or an announcement to Tamara about their future course of action, it indicates that the requested action contributes to a joint project they are going to (and eventually *do*) carry out collaboratively (Lerner 1993; Wootton 1997; Sidnell 2011; see also Rossi 2012:442f.). Thus, the

[13] This adverb can also mark a transition to a next step/action/project in an activity. However, the necessary condition is that the recipient has finished his/her previous project and is available, which is clearly not the case in this extract.

subsequent account acknowledges the requested action as a *preparatory action* necessary for the initiation of an upcoming local joint project.

Despite the differences concerning the ownership of the projects to which the requestee contributes through their compliance in extracts 6-8, the interactional environment of *kannst du VP?* requests in all the cases remains the same: Such requests are discontinuous from the recipient's prior line of action and are produced when the requestee's ability to comply with the request is restricted due to their active involvement in a different project which cannot be carried out until the end before granting the requested action and, hence, must be 'put on hold'.

6. Discussion and conclusion

The results of this comparative study of simple and *kannst du VP?* interrogative request formats in spoken German showed that in contrast to imperative requests in German (Zinken/Deppermann 2017), both kinds of interrogative formats are used for requesting an action that is discontinuous from the prior sequential context or the recipient's prior course of action, and are used for requests that can actually be granted unproblematically. Still, when choosing among these forms, the requesters seem to orient to (i) whether the recipient is bodily available before or at the moment of request initiation, and if not, (ii) whether the project they are involved in must be suspended for granting the request.

In particular, the study demonstrated that, like in other languages (cf. Zinken/ Ogiermann 2013 on Polish and English; Rossi 2012, 2015 on Italian), simple interrogatives and *kannst du VP?* interrogative requests are not projectable for the recipient at the moment of the request initiation, and do not go in line with the requestee's ongoing or prior course of action. In addition, the findings showed the relevance of focusing on whether the recipient's course of action (i) has to be suspended, or (ii) can be unproblematically continued despite granting the request. In particular, requesters use simple interrogatives either (i) when the requestee is bodily available and is "doing nothing" (cf. Rossi 2017), or (ii) if the type of requestee's line of action allows them to carry out a requested action by slightly adjusting their own actions without interrupting or suspending what they are doing. This format fits into the interactional environment in which it is used, as it does not contain any linguistic cues (except for the interrogative syntax and particles *mal* and *bitte*) that would display the speaker's orientation to the requestee's ability to comply with the request, or availability as a possible contingency involved in granting the request.

On the contrary, the format *kannst du VP?* treats the request compliance as contingent on the requestee's ability to carry out some practical action by virtue of the meaning of the modal form *können* ('can'). When requesters produce *kannst du VP?* requests, they can visually perceive that the addressee is involved in a different project and can thus anticipate that the recipient would have to suspend what they have been doing to grant the request. Nevertheless, the speakers still produce a request and, in this way, prioritize their own wish/need over the anticipated contingencies for the recipient. Therefore, by selecting the format *kannst du VP?*, requesters display their awareness that the granting of the request will be potentially problematic for the recipient because the latter would have to suspend their own line of action.

All requests presented and analysed in this study do concern the overall activity, e.g., when you ask somebody to pass you the butter while having a breakfast together, it relates to an overall activity structure as passing shared goods during the meal is a routine and projectable action during this activity type (Zinken 2015). However, in my data, the requesters seem to orient to a more momentary and local level of activity organization, i.e., to local projects and the recipient's course of action at the moment of the request initiation (Zinken/Ogiermann 2013; Rossi 2012; 2015; see Zinken/Deppermann 2017 on local vs. global projects), which, of course, could also be a side-effect of the type of data used for this study. Therefore, further research might be necessary to compare the use of the formats in other settings, i.e., where participants are *not* involved in joint projects.

Another important issue raised in the current study concerns a problematic relation between the notions of the *owner* and the *beneficiary* of the project, i.e., in whose interest is the requested action (or, as Wootton noted, "whose problem is this", 1997:167), as well as the role of the division of benefits for selecting a specific request format. Examples like extract 4 and 7 posed an important question: How do we methodologically approach the notion of benefits that do not become explicit during the interaction in the conversational-analytic framework and what role do such benefits play for action formation and ascription in general? Previous research has shown that interactants *do* orient to who is going to benefit from a certain action (cf. Ervin-Tripp 1976:31f.; Wootton 1997:147; Clayman/Heritage 2014; Couper-Kuhlen 2014). These studies primarily focused on practical and momentary benefits of some action as well as on how participants orient to such benefits through language. However, it is also important to bear in mind that the question 'whose benefits' (Couper-Kuhlen 2014:625) also depends on the interactants' social roles in a specific type of talk-in-interaction, background information about their interactional history as well as other social motives the participants might have. Of course, it cannot be denied that the speakers are aware of such benefits, even if they only rarely become explicit in the interaction (e.g., in extract (8), the younger sister is aware of the fact that it is her elder sister's room). Still, an important analytical task is to find evidence that benefit is *relevant* to the participants and is "procedurally consequential for the particular aspect of the talk or another conduct which is the focus of analysis" (Schegloff 1992:196). This study demonstrated that while the beneficiary of the project may often coincide with the owner of the project or, in other words, a person who is responsible for it (Zinken 2016), the benefits might also be distributed among participants not actively involved in the project. Thus, the analyses presented in this paper showed that the notion of benefit does not have an analytic relevance for how speakers select between simple and modal interrogative requests in spoken German. Still, further CA research is needed in order to further elaborate the notion of benefits and its role for action formation and ascription in interaction.

To sum up, this paper contributes to a better understanding of a 'requesting system' (Rossi 2015) in spoken German: While imperative turns are used for requesting actions within a project or activity that the recipient is committed to, this paper revealed that interrogatively-formatted requests in German are employed for initiating requests that are discontinuous from the prior sequential context or the recipient’s course of action. These results go in line with previous findings on interrogative requests from other languages (e.g., Zinken/Ogiermann 2013; Rossi

2012, 2015). Thus, further cross-linguistic research is needed in order to see whether the interrogative sentence type is used for similar kinds of requests in other languages and/or occurs in similar interactional environments as other languages, like, e.g., English, German, Italian, or Polish. Furthermore, the results of this study demonstrated how the speakers orient to different stances displayed by different formats belonging to the same sentence type and how these formats are fitted to situated interactional contexts in which they are produced (cf. Fox/Heinemann 2016; Rossi 2020). Finally, this study showed how a momentary display of embodied conduct of the recipients (i.e., display of bodily availability) affects the way in which speakers design their actions, i.e., requests (cf. Goodwin 1980).

7. References

Antaki, Charles / Kent, Alexandra (2012): Telling people what to do (and, sometimes, why): contingency, entitlement and explanation in staff requests to adults with intellectual impairments. In: Journal of Pragmatics 44, 876-889.

Ariel, Mira (1990): Accessing antecedents. London: Routledge.

Baranova, Julija / Dingemanse, Mark (2016): Reasons for requests. In: Discourse Studies 18 (6), 641-675.

Brown, Penelope / Levinson, Stephen C. (1987): Politeness: Some Universals in Language Usage. Cambridge: Cambridge University Press.

Clark, Herbert H. (1996): Using language. Cambridge: Cambridge University Press.

Clark, Herbert H. (2006): Social actions, social commitments. In: Levinson, Stephen C. / Enfield, Nick J. (eds.), Roots of human sociality: Culture, cognition, and human interaction. Oxford: Berg Press, 126-150.

Clayman, Steven E. / Heritage, John (2014): Benefactors and beneficiaries: Benefactive status and stance in the management of offers and requests. In: Drew, Paul / Couper-Kuhlen, Elizabeth (eds.), Requesting in Social Interaction. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 55-86.

Couper-Kuhlen, Elizabeth (2012): Turn continuation and clause combinations. In: Discourse Processes 49, 273-299.

Couper-Kuhlen, Elizabeth (2014): What does grammar tell us about action?. In: Pragmatics 24 (3), 623-647.

Couper-Kuhlen, Elizabeth / Barth-Weingarten, Dagmar (2011): A system for transcribing talk-in-interaction: GAT 2. In: Gesprächsforschung 12, 1-51.

Couper-Kuhlen, Elizabeth / Selting, Margret (2018): Interactional linguistics: Studying language in social interaction. Cambridge: Cambridge University Press.

Craven, Alexandra / Potter, Jonathan (2010): Directives: entitlement and contingency in action. In: Discourse Studies 12 (4), 419-442.

Curl, Tracy / Drew, Paul (2008): Contingency and action: A comparison of two forms of requesting. In: Research on Language and Social Interaction 41, 129-153.

Deppermann, Arnulf (2014): Multimodal participation in simultaneous joint projects: Interpersonal and intrapersonal coordination in paramedic emergency drill. In: Haddington, Pentti / Keisanen, Tiina / Mondada, Lorenza / Nevile,

Maurice (eds.), Multiactivity in Social Interaction: Beyond multitasking. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 247-282.

Deppermann, Arnulf / Schmidt, Axel (2021): Micro-sequential coordination in early responses. In: Discourse Studies, 1-25.

Drew, Paul / Couper-Kuhlen, Elizabeth (2014): Requesting – from speech act to recruitment. In: Drew, Paul / Couper-Kuhlen, Elizabeth (eds.), Requesting in Social Interaction. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1-34.

Enfield, Nick J. (2013). Relationship thinking: Agency, enchrony, and human sociality. New York: Oxford University Press.

Ervin-Tripp, Susan (1976): Is Sybil there? The structure of some American English directives. In: Language in society 5 (1), 25-66.

Floyd, Simeon / Rossi, Giovanni / Enfield, Nick J. (eds.) (2020): Getting others to do things: A pragmatic typology of recruitments. Berlin: Language Science Press.

Fox, Barbara A. / Heinemann, Trine (2016): Rethinking format: an examination of requests. In: Language in Society 45 (4), 499-531.

Fox, Barbara A. / Heinemann, Trine (2017): Issues in action formation: Requests and the problem with x." In: Open Linguistics 3 (1), 31-64.

Goffman, Ervig (1981): Forms of talk. Philadephia: University of Pennsylvania Press.

Goodwin, Charles (1980): Restarts, pauses, and the achievement of a state of mutual gaze at turn-beginning. In: Sociological inquiry 50 (3-4), 272-302.

Goodwin, Charles (1994): "Professional Vision." In: American Anthropologist 96(3), 606-633.

Heinemann, Trine (2006): 'Will you or can't you?': Displaying entitlement in interrogative requests. In: Journal of Pragmatics 38, 1081-1104.

Heritage, John / Sorjonen, Marja-Leena (1994): Constituting and maintaining activities across sequences: And-prefacing as a feature of question design. In: Language in society 23 (1), 1-29.

Keevallik, Leelo / Weidner, Matylda (2021): OKAY projecting embodied compliance to directives. In: Betz, Emma / Deppermann, Arnulf / Mondada, Lorenza / Sorjonen, Marja-Leena (eds.), OKAY across languages: Toward a comparative approach of its use in talk-in-interaction. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 331-356.

Keisanen, Tiina / Rauniomaa, Mirka (2012): The organization of participation and contingency in pre-beginnings of request sequences. In: Research on Language & Social Interaction 45 (4), 323-351.

Kendrick, Kobin / Drew, Paul (2016): Recruitment: Offers, requests, and the organization of assistance in interaction. In: Research on Language and Social Interaction 49, 1-19.

Kidwell, Mardi (2013): Availability as a trouble source in directive-response sequences. In: Hayashi, Makoto / Raymond, Geoffrey / Sidnell, Jack (eds.), Conversational repair and human understanding. Cambridge: Cambridge University Press, 234-260.

König, Ekkehard / Siemund, Peter (2007): Speech act distinctions in grammar. In: Shopen, Timothy (ed.): Language Typology and Syntactic Description. Volume 1: Clause Structure. Cambridge: Cambridge University Press, 276-324.

Lerner, Gene H. (1993): Collectivities in action: Establishing the relevance of conjoined participation in conversation. In: Text - Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse 13, 213-246.

Lerner, Gene H. (2003): Selecting next speaker: The context-sensitive operation of a context-free organization. In: Language in Society 32 (2), 177-201.

Lerner, Gene H. / Kitzinger, Celia (2007): Extraction and aggregation in the repair of individual and collective self-reference. In: Discourse Studies 9 (4), 526-557.

Levinson, Stephen C. (1979): Activity types and language. In: Linguistics 17, 365-399.

Levinson, Stephen C. (2013): Action-formation and ascription. In: Sidnell, Jack / Stivers, Tanya (eds.), The Handbook of Conversation Analysis. Malden MA: Wiley Blackwell, 103-130.

Lindström, Anna (2005): Language as social action: A study of how senior citizens request assistance with practical tasks in the Swedish home help service. In: A, Hakulinen, Auli / Selting, Margret (eds.), Syntax and Lexis in Conversation. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 209-230.

Linell, Per (2009): Rethinking language, mind, and world dialogically. Charlotte: Information Age Publishing.

Mondada, Lorenza (2019): Conventions for Multimodal Transcription. Verfügbar unter [21.10.2020]: https://344cc026-c96f-49aa-b4bc-071b454d3061.filesusr.com/ugd/ba0dbb_986ddd4993a04a57acf20ea06e2b9a34.pdf

Rauniomaa, Mirka / Keisanen, Tiina (2012): Two multimodal formats for responding to requests. In: Journal of Pragmatics 44 (6-7), 829-842.

Raymond, Geoffrey / Lerner, Gene H. (2014): A body and its involvements. In: Haddington, Pentti / Keisanen, Tiina / Mondada, Lorenza / Nevile, Maurice (eds.): Multiactivity in Social Interaction. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 227-246.

Rossi, Giovanni (2012): Bilateral and unilateral requests: The use of imperatives and *mi* VP? interrogatives in Italian. In: Discourse Processes 49, 426–58.

Rossi, Giovanni (2015): The request system in Italian interaction (Ph.D. dissertation). Nijmegen, The Netherlands: Radboud University Nijmegen.

Rossi, Giovanni (2017): Secondary and deviant uses of the imperative for requesting in Italian. In: Sorjonen, Marja-Leena / Raevaara, Liisa / Couper-Kuhlen, Elizabeth (eds.) Imperative turns at talk. The design of directives in action. Studies in Language and Social Interaction, volume 30. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 103-137.

Rossi, Giovanni (2020): The recruitment system in Italian. In: Floyd, Simeon / Rossi, Giovanni / Enfield, Nick J. (eds.), Getting others to do things: A pragmatic typology of recruitments. Berlin: Language Science Press, 147-202.

Rossi, Giovanni / Zinken, Jörg (2016): Grammar and social agency: The pragmatics of impersonal deontic statements. In: Language 92 (4), e296-e325.

Sadock, Jerrold / Zwicky, Arnold (1985): Speech act distinctions in syntax. In: Shopen, Timothy (ed.), Language Typology and Syntactic Description. Cambridge: Cambridge University Press, 155-196.

Schegloff, Emmanuel A. (1968): Sequencing in Conversational Openings. In: American Anthropologist 70 (6), 1075-95.

Schegloff, Emmanuel A. (1982): Discourse as an interactional achievement: Some uses of 'uh huh' and other things that come between sentences. In: Tannen, Deborah (ed.), Analyzing Discourse: Text and Talk. Washington, DC: Georgetown University Press, 71-93.

Schegloff, Emmanuel A. (1992): In another context. In: Duranti, Alessandro / Goodwin, Charles (eds.), Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon. Cambridge: Cambridge University Press, 191-227.

Schegloff, Emmanuel A. (2007): Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis I (Vol. 1). Cambridge: Cambridge University Press.

Schmidt, Thomas (2016): Good practices in the compilation of FOLK, the Research and Teaching Corpus of Spoken German. In: Kirk, John M. / Andersen, Gisle (eds.), Compilation, transcription, markup and annotation of spoken corpora, 396-418.

Schmitt, Reinhold / Deppermann, Arnulf (2007): Monitoring und Koordination als Voraussetzungen der multimodalen Konstitution von Interaktionsräumen. In: Schmitt, Reinhold (ed.), Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion. Tübingen: Narr, 95-128.

Schütz, Alfred (1962): Collected papers 1. The problem of social reality. The Hague: Martinus Nijhoff.

Sidnell, Jack (2011): The epistemics of make-believe. In: Stivers, Tanya / Mondada, Lorenza / Steensig, Jakob (eds.), The morality of knowledge in conversation. Cambridge: Cambridge University Press, 131-155.

Tomasello, Michael (2008): Origins of Human Communication. Cambridge, MA: MIT Press.

Tuncer, Sylvaine / Licoppe, Christian / Haddington, Pentti (2020): When objects become the focus of human action and activity: Object-centred sequences in social interaction. In: Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion.

Vinkhuyzen, Erik / Szymanski, Margaret H. (2005): Would you like to do it yourself? Service requests and their non-granting responses. In: Richards, Keith / Seedhouse, Paul (eds.), Applying conversation analysis. London: Palgrave Macmillan, 91-106

Walker, Gareth (2010): The phonetic constitution of a turn-holding practice: Rush-throughs in English talk-in-interaction. In: Barth-Weingarten, Dagmar / Reber, Elisabeth / Selting, Margret (eds.), Prosody in Interaction. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 51-72.

Wootton, Anthony J. (1997): Interaction and the development of mind. Cambridge: Cambridge University Press.

Wootton, Anthony J. (2005): Interactional and sequential configurations informing request format selection in children's speech. In: Hakulinen, Auli / Selting, Margret (eds.), Syntax and lexis in conversation: Studies on the use of linguistic resources in talk-in-interaction. Vol. 17. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 185-207.

Zinken, Jörg (2015): Contingent control over shared goods. 'Can I have x' requests in British English informal interaction. In: Journal of Pragmatics 82, 23-38.

Zinken, Jörg (2016): Requesting responsibility. The morality of grammar in Polish and English family interaction. New York: Oxford UP.

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: Benjamins, 27-63.

Zinken, Jörg / Ogiermann, Eva (2013): Responsibility and action: Invariants and diversity in requests for objects in British English and Polish interaction. In: Research on Language & Social Interaction 46 (3), 256-276.

Zinken, Jörg / Rossi, Giovanni / Reddy, Vasudevi (2020): Doing more than expected: Thanking recognizes another's agency in providing assistance. In: Taleghani-Nikazm, Carmen / Betz, Emma / Golato, Peter (eds.), Mobilizing others: Grammar and lexis within larger activities. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 253-276.

Alexandra Gubina, M.A.
Leibniz Institute for the German Language
Pragmatics Department
R5, 6-13
68161 Mannheim

gubina@ids-mannheim.de

Veröffentlicht am 17.5.2021
© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.

Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion (ISSN 1617-1837)
Ausgabe 22 (2021), Seite 114-150 (www.gespraechsforschung-ozs.de)

Instruktionen und Aufforderungen in Theorie und Praxis – Einparken im Fahrunterricht[1]

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.

[1] 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 Fahrschüler-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 adverbialem 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 Fahrschulraum 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 Themeneft), 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 Instruktions-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 beispielweise 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.[2]

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

[2] 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.[3]

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").

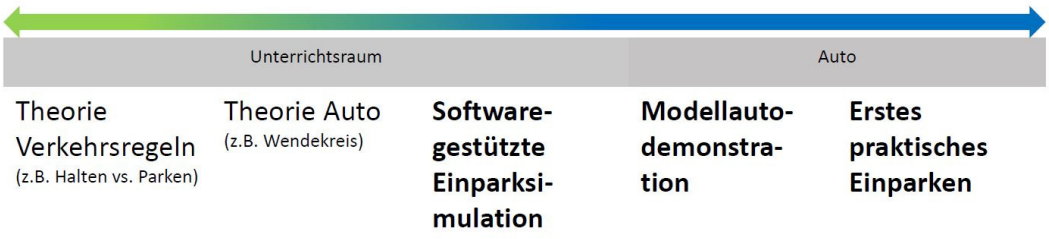


Abb. 1: Unterrichtssituationen und Wissensvermittlung
im theoretischen und praktischen Fahrschulunterricht zum Einparken

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

[3] 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[4] bieten den FahrschülerInnen einen Blick auf den Einparkprozess aus der Vogelperspektive, bevor die Aufgabe des Einparkens im ersten praktischen Übungsvorgang physisch-motorisch erfahrbar wird.

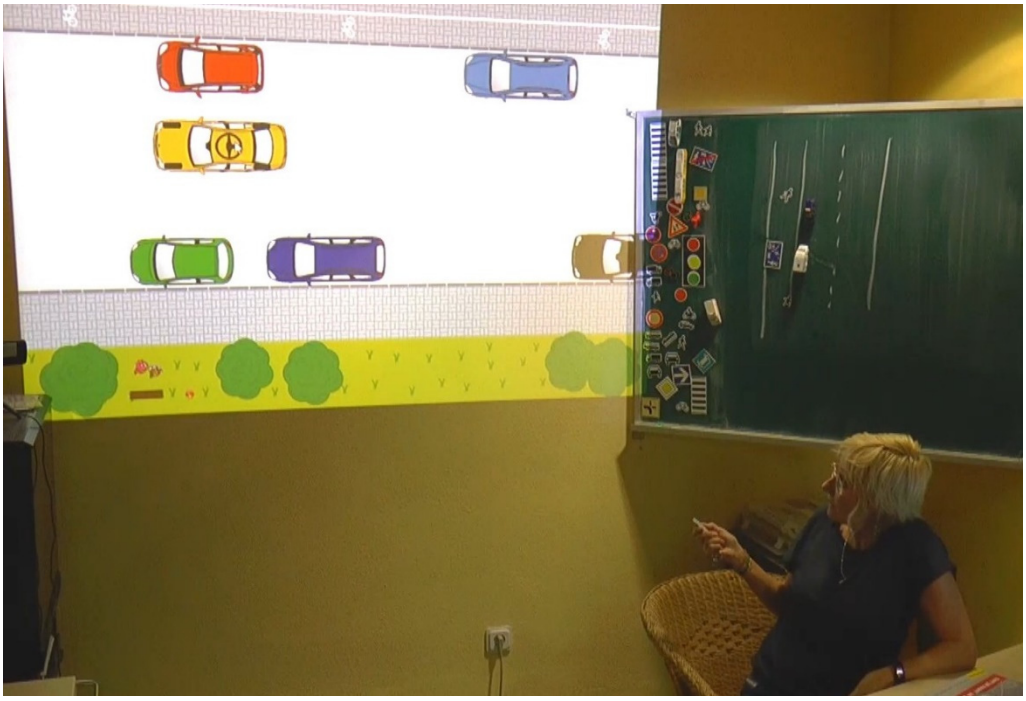


Abb. 2: Software-gestützte Einparksimulation am Screen, Fahrlehrerin mit Laserpointer

Zeitlich sind diese drei Formen der Vermittlung auf einem Kontinuum anzusiedeln, von 'unabhängig von der praktischen Einübung, ggf. vor ihr liegend' (Simulation im Fahrschulraum) 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.

[4] 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 Tafelanschriebe, 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 FahrschülerInnen. 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[5] 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[6] 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).

---

[5] 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.

[6] Nicht berücksichtigt haben wir dabei Äußerungen der Fahrlehrerin, die allein aus Antwort- oder Rückmeldepartikeln bestehen.

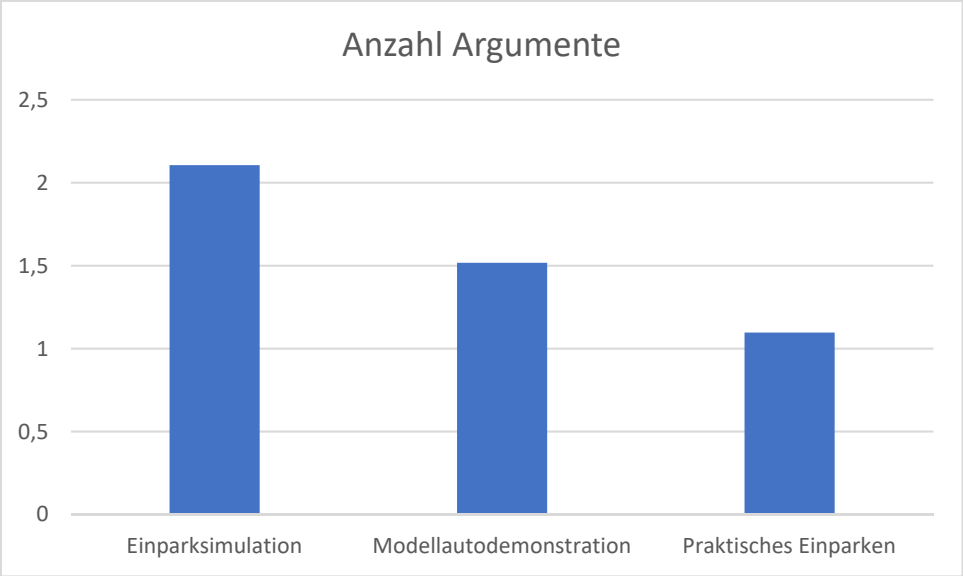


Abb. 3: Die durchschnittliche Anzahl von Argumenten nach Vermittlungsform

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
Gesamt	179	58	93	330

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
dann	14 (100%)	10 (83.3%)	5 (29.4%)	29
jetzt	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[7]

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.

[7] 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 jetz 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 Fahrschulraum begleiten, stärker ins Detail. Inhalte und Erklärungstiefe sind dabei insgesamt komplexer. Dies wird insbesondere anhand vieler Nebensätze deutlich, die deklarative Aussagen weiter spezifizieren, etwa kausal Gründe aufzeigen, konsekutiv 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 Modellautodemonstration und des ersten praktischen Einparkens.

Aufgrund der räumlich-zeitlichen Eigenschaften der Unterrichtssituation im Fahrschulraum scheint es aus zwei Gründen passend, dass die Vermittlung komplexer gestaltet ist: Zum einen macht es der statische Frontalunterricht ohne unmittelbar zu erledigende Aufgaben überhaupt erst möglich, syntaktisch komplex und inhaltlich detailliert zu erklären. Zum anderen mangelt es dem von der zu erlernenden Tätigkeit entkoppelten Setting außerdem an situativer Varianz und physisch-motorischer 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 ersten 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 Fahrlehrerin 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.

Verkörperte 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 Durschnitt 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 Fahrschulraum 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 distant 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 ermöglich 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*
```

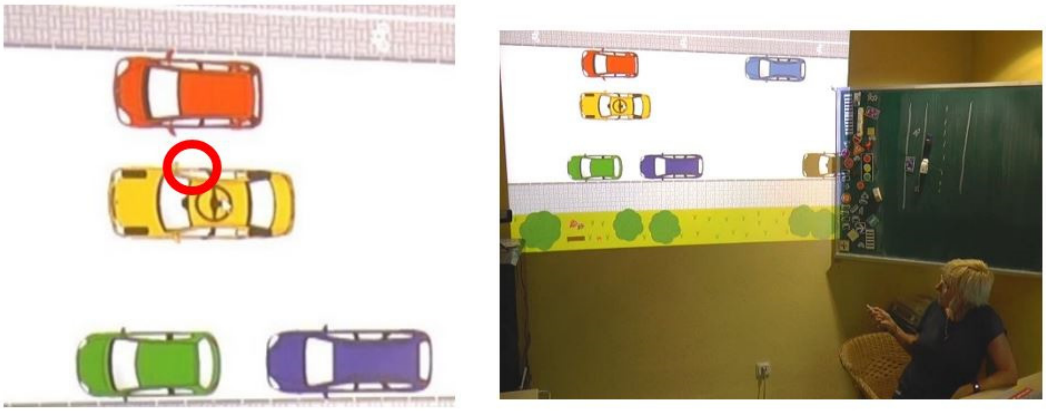


Abb. 4: Position Laserpointer während "HIER" (Beispiel 7, Z. 01) (links Zoom auf Screen)

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
```

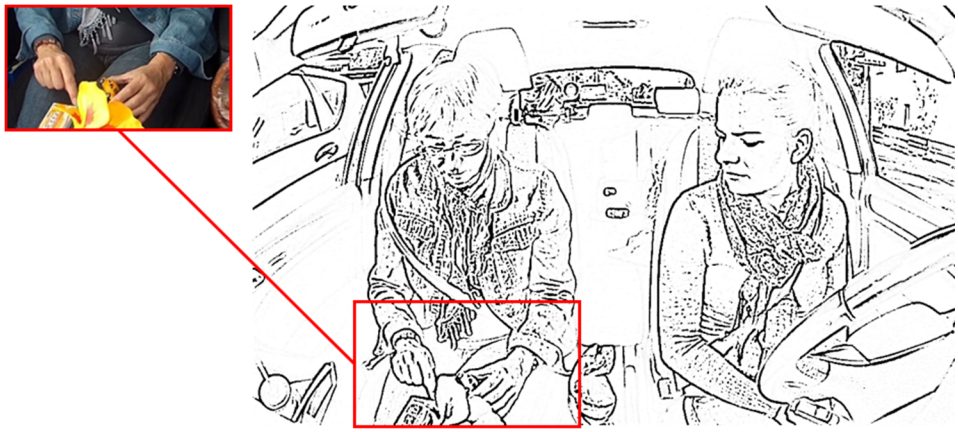


Abb. 6: Zeigegeste auf das "linke Rücklicht" der Kaugummipackung

```
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-->
```

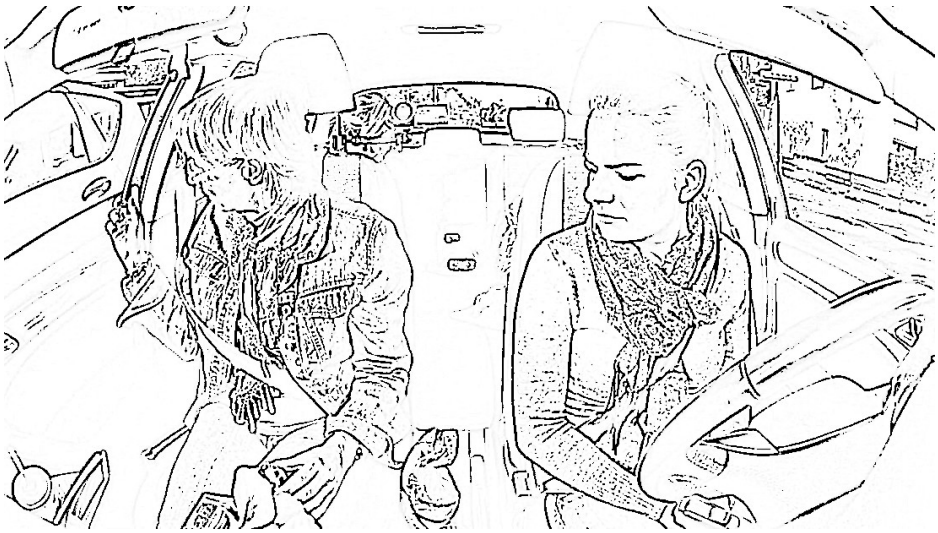


Abb. 7: Zeigegeste auf die B-Säule und die Richtung,
in der sich das Rücklicht des fremden Autos befindet

```
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 l. 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 Fahrschülerin 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 Fahrschülerin 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-
            streckter 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.[8] 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

[8] 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).

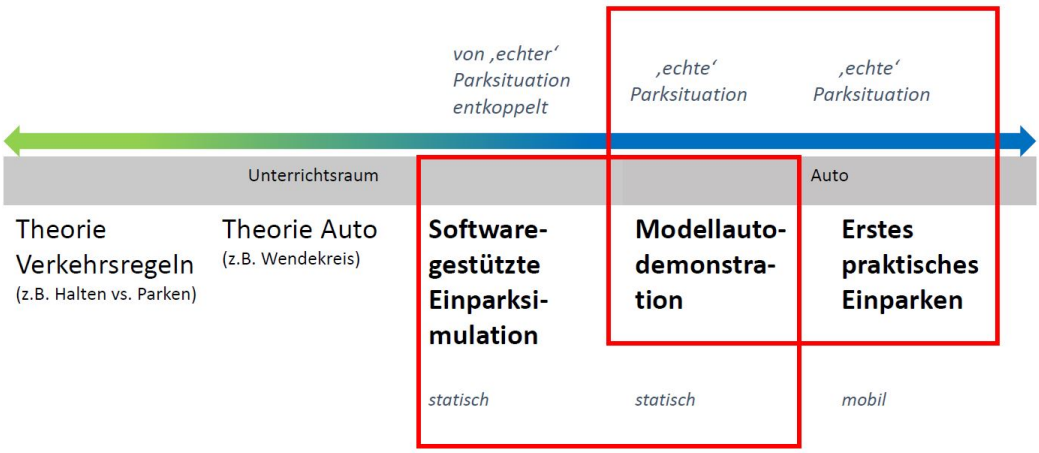


Abb. 13: Die Überschneidung von Situationseigenschaften
im Vermittlungstyp der Modellautodemonstration

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 FahrschülerInnen den Prozess als Ganzes, dieser wird jedoch noch mehr als in der Simulation im Fahrschulraum analytisch in einzelne Teilschritte zerlegt, wobei relevante 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 spezifischer (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-mobile 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 Tätigkeiten sind, auch über verschiedene Vermittlungsformen und spezifische Instruktionstypen hinweg. Das zu vermittelnde Wissen wird hier zu unterschiedlichen Zeitpunkten in unterschiedlicher Form und Erklärungstiefe vermittelt, zum Teil wiederholend und zum Teil ergänzend. Die Befunde zur unterschiedlichen Funktion gleicher 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 Satzverknüpfer. 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 sociocultural perspectives. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc., 113-143.

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2012): Fahrschüler-Ausbildungsordnung 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
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, Mauriice (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 Unschärferelation 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.

Szczepek 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

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

reineke@ids-mannheim.de

Veröffentlicht am 15.4.2021
© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.

Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion (ISSN 1617-1837)
Ausgabe 22 (2021), Seite 348-389 (www.gespraechsforschung-ozs.de)

Multimodalität und Adressatenorientierung in Instruktionen im DaZ- und fachintegrierten Unterricht

Maxi Kupetz

Abstract
In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie und wozu Instruktionen im DaZ- und fachintegrierten Unterricht hervorgebracht werden. Gegenstand der Untersuchung ist videografierter Biologie-Projektunterricht in einer Willkommensklasse, einer Klasse mit Schüler*innen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Das Ziel des Beitrags besteht darin, die multimodale Gestalt und die kommunikativen Funktionen von Instruktionen in diesem Unterrichtssetting zu rekonstruieren. Es wird gezeigt, dass die Instruktionen verschiedene Funktionen, nämlich fachdidaktische und unterrichtsorganisatorische, erfüllen können. Die Adressat*innenorientierung zeigt sich in der multimodalen Gestaltung der Instruktionen, die den begrenzten sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen Rechnung zu tragen scheint.

Keywords: Instruktionen – Multimodalität – Unterrichtsinteraktion – DaZ- und fachintegrierter Unterricht – Adressatenorientierung.

English Abstract
In my paper, I explore how instructions are constituted in a content and language integrated learning setting. The study is based on a corpus of video recordings collected during a biology project week in a German as second language classroom for refugee students. The overall aim is to reconstruct the instructions' multimodal gestalts, i.e. the semiotic resources (verbalizations, gesture, objects etc.) used. It will be shown i) that instructions may not only be tied to subject teaching, but also to classroom management, and ii) that the multimodal gestalt of the instructions seems to reflect the teacher's recipient design, i.e. her assumptions about the students' language competences.

Keywords: Instructions – Multimodality – Classroom interaction – Content and language integrated learning – recipient design.

1. Einleitung
2. Multimodalität und Instruktionen im Unterricht
2.1. Multimodalität im (Fach-)Unterricht
2.2. Instruktionen in Unterrichtsinteraktion
3. Korpus und analytische Vorgehensweise
4. Multimodale Instruktionen im DaZ- und fachintegrierten Unterricht
4.1. Instruktionen mit fachdidaktischer Orientierung
4.2. Instruktionen, die der Unterrichtsorganisation dienen
5. Diskussion: Multimodalität und Adressatenorientierung
6. Zusammenfassung
7. Literatur

1. Einleitung

Instruktionen sind für die Herstellung von Unterricht konstitutiv (vgl. z. B. Becker-Mrotzek/Vogt 2009). Das Thema Aufgabenstellung wird unter anderem im Zusammenhang mit sprachsensiblem Unterricht diskutiert (z.B. Michalak 2015:121ff.); zentral ist hier vor allem das Formulieren schriftlicher Lern-, Übungs- oder Anwendungsaufgaben beziehungsweise Prüfungsaufgaben im Sinne einer rezipientenorientierten Textoptimierung (z.B. Sallat 2018). In meinem Beitrag geht es nun darum, aus interaktionaler Perspektive auf Instruktionen im Unterricht zu schauen, denn vor der Bearbeitung einer (oftmals schriftlichen) Aufgabe steht in der Regel eine mündliche Instruktion dessen, was zu tun ist.

Die interaktionalen Herausforderungen, die das Herstellen eines spezifischen pädagogischen Kontexts im Fremd- bzw. Zweitsprachenunterricht (L2-Unterricht) mit sich bringt, wurden unter anderem von Seedhouse (2004, 2019) beschrieben. In Unterricht, der (zweit)sprachliches und fachliches Lernen kombiniert, stellen begrenzte sprachlich-kommunkative Kompetenzen von Schüler*innen eine Hürde für Partizipation, konkret für eine Beteiligung an Unterricht und damit an (fachlichen) Lernprozessen dar. In diesem Unterrichtssetting stellt sich also umso dringlicher die Frage, wie eigentlich interaktional hervorgebracht wird, was zu tun ist.[1]

Die Videodaten, die der Untersuchung zu Grunde liegen, wurden an zwei Schultagen im Rahmen von Projektarbeit an einer sachsen-anhaltinischen Gemeinschaftsschule erhoben, im Rahmen des Projekts 'MINTegration'.[2] Das Ziel des Projekts bestand darin, Themen des Fachs Biologie in Willkommensklassen anschaulich zu vermitteln, um neu zugezogenen Schüler*innen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, einen Einblick in MINT-Fächer zu geben und Berührungsängsten mit diesen Fächern entgegenzuwirken. Bei den untersuchten Interaktionssituationen kann von 'fragilen Interaktionsbedingungen' (Deppermann/Cindark 2018) gesprochen werden; die sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen in den Willkommensklassen sind sehr unterschiedlich, in der Regel rudimentär und für die Lehrpersonen in Vorbereitung der Projektarbeit wenig antizipierbar.

Im Fokus des Beitrags stehen Instruktionen einer Lehrperson, die als *multi-unit-turns* hervorgebracht werden. Konkret wird dabei folgenden Fragen nachgegangen:

i) Welche Aufgaben erfüllen diese Instruktionen im Hinblick auf das Unterrichtsgeschehen?

ii) Welche verbalen, vokalen, körperlichen, räumlichen und materiellen Ressourcen werden zur Realisierung von Instruktionen verwendet?

---

[1] Das diesem Beitrag zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1918 gefördert (Projekt 'KALEI²: Professionalisierung durch Heterogenitätssensibilisierung' an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 2019-2023). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin. Mein herzlicher Dank gilt den drei Gutachter*innen für wichtige und detaillierte Hinweise zu einer früheren Version des Manuskripts und Nele Goetsch für ihre tolle Unterstützung bei der Erstellung der Abbildungen und Transkripte.

[2] Projektleitung MINTegration: Martin Lindner, Didaktik der Biologie, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Förderung von 2016 bis 2019 durch die Bayer-Stiftung (https://www.biodidaktik.uni-halle.de/2309109_3136824/mintegration).

iii) Welche Formen des Adressatenzuschnitts – im Sinne einer Orientierung an sprachlichem (Nicht-)Wissen – sind zu beobachten?

Im Hinblick auf das Konzept des Recipient Design weist Hitzler (2013:127) darauf hin, dass es:

> als interaktive Praxis doppelt organisiert ist: Es beruht nicht nur auf den kognitiven Vorannahmen, die sich eine Sprecherin über ihren Empfänger macht (auf einem *Partnermodell*, früher *Partnerhypothese*), sondern nimmt auch gleichzeitig eine *Fremd-Positionierung* vor; die Sprecherin schreibt also dem Empfänger gewisse Eigenschaften zu. Der Empfänger, den ich mit meiner Äußerung konstruiere, ist demnach der Empfänger, dessen Eigenschaften, von denen ich glaube, dass er sie besitzt, am besten zu dem interaktiven Ziel passen, das ich im Moment meiner Äußerung verfolge.

Davon ausgehend, dass in Unterrichtsinteraktion spezifische Annahmen über Wissen handlungsleitend sind (vgl. z.B. Lingnau/Paul 2013), ist nun also zu untersuchen, wie Lehrkräfte im L2-Unterricht ihre Handlungen gestalten und inwiefern sich dadurch eine Orientierung der Lehrkraft an den (sprachlichen) Kompetenzen der Schüler*innen rekonstruieren lässt.

Im Beitrag geht es darum, ein besseres Verständnis der Hervorbringung von Instruktionen in DaZ- und fachintegriertem Unterricht zu erlangen, das heißt, die verschiedenen Funktionen für das Unterrichtsgeschehen zu beschreiben und die spezifische multimodale Gestalt von Instruktionen in dieser Art von Unterricht herauszuarbeiten. Zuerst werden einige Forschungsarbeiten zur Multimodalität von Unterricht (Kap. 2.1) und zu Instruktionen in Unterrichtsinteraktion (Kap. 2.2) zusammengefasst. Anschließend gehe ich kurz auf die Datenerhebung und die analytische Vorgehensweise ein (Kap. 3). Im Zentrum des Beitrags steht die Ergebnispräsentation (Kap. 4). Hier werden zwei Arten von Instruktionen beschrieben: Instruktionen, die dem fachlichen Lernen dienen (4.1), und Instruktionen, die der (räumlichen) Unterrichtsorganisation dienen (4.2). Beide Arten von Instruktionen sind sowohl in lehrer*innenzentriertem Frontalunterricht als auch im Gruppenunterricht zu beobachten. Um die Charakteristika multimodaler Instruktionen im DaZ- und fachintegrierten Unterricht (i.S.d. Adressatenzuschnitts) noch expliziter herausarbeiten zu können, wird in Kapitel 5 eine Instruktion aus einem Regelunterricht vergleichend diskutiert. Kapitel 6 enthält abschließend einige Überlegungen zur Relevanz der Erkenntnisse für die Lehrer*innenbildung.

2. Multimodalität und Instruktionen im Unterricht

2.1. Multimodalität im (Fach-)Unterricht

Wie in jeder Art sozialer Interaktion ist auch in Unterrichtsinteraktion Bedeutungskonstitution multimodal zu konzeptualisieren; verschiedene empirische Arbeiten haben dies in den letzten Jahren eindrücklich gezeigt (vgl. z.B. Koole 2007; Paul 2007; Pitsch 2007; Pitsch/Ayaß 2008; Schmitt 2013). Charakteristisch für Unterrichtsinteraktion ist die übergeordnete Orientierung an pädagogischen bzw. fachdidaktischen Zielen, die es in die Analyse unterrichtlicher Aktivitäten, wie z.B. Instruktionen, einzubeziehen gilt.

Für spezifische fachunterrichtliche Zusammenhänge wurde die Bedeutung multimodaler Ressourcen für die Hervorbringung fachlich relevanter diskursiver Praktiken bereits beschrieben, z.B. im Fach Deutsch (vgl. z.B. Kern 2018), im Fach Mathematik (z.B. Kern et al. 2017), im Fach Chemie (z.B. Putzier 2016), im sprach- und fachintegrierten Unterricht (Content and Language Integrated Learning, CLIL) (z.B. Kupetz 2011; Evnitskaya/Jakonen 2017) oder im Sprachförderunterricht (z.B. Lingnau/Paul 2013). So zeigt Putzier (2016) anhand von Daten aus dem Chemieunterricht, welche Rolle multimodale Ressourcen für die Wahrnehmungsstrukturierung spielen, das heißt, wie ein Demonstrationsraum etabliert wird und fachrelevante Objekte eingeführt werden, im Sinne einer Objektdemonstration. Heller (2016) zeigt anhand von Daten aus dem Mathematikunterricht, welche Rolle die Verwendung von Objekten (in der eigenen Hand oder in der Hand von Anderen) für die Organisation von Erklärungen spielt: "the spatial arrangements and the related organisational forms of coordinating semiotic resources are consequential for accomplishing *discursive tasks*" (2016:269). Die Gesten und Bezugnahmen auf ein Objekt sind keine redundanten Ressourcen, sondern konstitutiv für die Herstellung einer Erklärung, z.B. hier des mathematischen Konzepts 'Oberfläche' (ebd.). Ähnliches wurde für den sprach- und fachintegrierten Unterricht beschrieben, u.a. am Beispiel der Verwendung von Objekten und Herstellung von räumlichen Relationen für Erklärungen (hier der 'Gezeiten') (Kupetz 2011).

Für sprach- und fachintegrierten Unterricht wurde die Rolle multimodaler Ressourcen nicht nur für die Herstellung fachspezifischer Aktivitäten, sondern auch für allgemeinere unterrichtliche Handlungen beschrieben, unter anderem für das Anzeigen, teilhaben zu wollen (Evnitskaya/Berger 2017), und für das Absichern von (gegenseitigem) Verstehen (Aldrup 2019). Untersuchungen hierzu tragen der Komplexität der unterrichtlichen Interaktionssituationen vor dem Hintergrund der spezifischen Konstellation des fachlichen Lernens in einer Zweit- oder Drittsprache Rechnung (Deppermann/Cindark 2018). Darüber hinaus gibt es in der Pädagogik ethnographische Untersuchungen, die zwar nicht das Label ‚Multimodalität' tragen, aber auf Grund ihrer Erkenntnisse zur Bedeutung von Räumlichkeit und Lernmaterialien in Unterrichtsinteraktion im Zusammenhang mit der Frage nach den Konstitutionsprinzipien von Unterricht relevant sind (z.B. Breidenstein 2004; Breidenstein/Rademacher 2017).

2.2. Instruktionen in Unterrichtsinteraktion

Im Hinblick auf institutionalisierten Unterricht wird der Begriff der 'Instruktion' mit unterschiedlicher Fokussierung verwendet. Es lassen sich grob drei Lesarten unterscheiden:

Lesart 1

Die weiteste Lesart fasst Unterricht als 'geplantes Instruieren' (Becker-Mrotzek/Vogt 2009:64). Unterricht ist hier eine "Form der Wissensvermittlung" (ebd.), die "in irgendeiner Weise Lernprozesse anregen soll" (ebd.). Es geht ganz allgemein um "the act or practice of 'teaching' or perhaps more generally, 'education'" (Lindwall/Lymer/Greiffenhagen 2015:144). Ähnlich beschreibt Brünner mit Instruktion "das Gesamt der Tätigkeiten" (1987:36) in der betrieblichen Ausbildung.

Lesart 2

Eine etwas engere Lesart bezieht sich auf konkrete Aktivitäten, die andere Menschen dazu bringen soll, bestimmte Handlungen zu vollziehen (Lindwall/Lymer/Greiffenhagen 2015:145), womit potientell Lernprozesse verbunden sind. "Instruktionen sind ganz allgemein Anweisungen zur Ausführung von mentalen (kognitiven) (z.B. Zuhören) und aktionalen Tätigkeiten (z.B. Schreiben) sowie zur Durchführung von komplexen Interaktionen (z.B. Gruppenarbeit)" (Becker-Mrotzek/Vogt 2009:64). Die hier als trennscharf aufgeführten Kategorien sind eher theoretischer Natur; im Laufe dieses Beitrags werden die didaktischen bzw. pädagogischen Ziele, die jeweils mit Instruktionen verbunden sein können, datenbasiert herausgearbeitet.

Der handlungsorientierten Lesart entspricht auch Brünners Begriff 'Instruktionsdiskurs' (1987), den sie "für den kommunikativen Anteil der Instruktion" (1987:36) verwendet. Aus Brünners Untersuchung geht hervor, dass für die betriebliche Ausbildung – anders als in anderen Unterrichtssituationen – gemeinsames praktisches Handeln konstitutiv ist. Für den Instruktionsdiskurs beschreibt sie verschiedene Typen von Hand- und Armbewegungen: Zeigegesten, gestische Präsentationen eines Objekts, Interventionen durch Führen der Hand des Partners, Demonstrationen praktischer Tätigkeiten etc. (ebd.:138ff.). Die Rolle des Zusammenspiels verschiedener semiotischer Ressourcen wird bereits hier deutlich herausgearbeitet, so z.B. die Koordination sprachlicher und gestischer Ressourcen (ebd.:157). Im Hinblick auf Instruktionen in beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen für Geflüchtete, die wenig zielsprachliche Kompetenzen haben, beschreiben Deppermann/Cindark (2018), dass Zeigegesten "erfolgreich zur Herstellung gemeinsamer Aufmerksamkeit und geteilter Referenz eingesetzt werden" (ebd.:267), illustrative und ikonische Gesten dienen hingegen nur dem Verstehen, wenn sie kongruent mit den Verbalisierungen sind (ebd.).

Lesart 3

Eine dritte Lesart von Instruktionen, die von Lindwall/Lymer/Greiffenhagen (2015) vorgeschlagen wird, bezieht sich auf schriftlich realisierte Instruktionen (ebd.:145). Diese können, müssen aber nicht dem Zweck, Lernprozesse anzuregen, dienen. Schriftliche Instruktionen müssen von den Rezipient*innen situativ verortet werden: "instructions are always incomplete in the sense that they always need to be worked out in relation to the particularities of the situation" (ebd.).

Wie diese Situierung vollzogen werden kann, wird im Folgenden gezeigt: Es wird die Multimodalität von Instruktionen-in-Interaktion in dem spezifischen Unterrichtssetting DaZ- und fachintegrierter Unterricht rekonstruiert, wobei z.T. auf schriftliche Fixierungen der Instruktion (auf Arbeitsblättern) rekurriert wird und Orientierungen an institutionsspezifischen (Lern-)Zielen zu beobachten sind. Wir werden also sehen, wie die drei o.g. Lesarten von Instruktionen im tatsächlichen Unterrichtsgeschehen miteinander verwoben sein können.

3. Korpus und analytische Vorgehensweise

Die Daten, die der vorliegenden Untersuchung zu Grunde liegen, stammen aus Projektunterricht, der 2018 von Mitarbeiterinnen des Projekts MINTegration in einer Internationalen Klasse (Willkommensklasse) in einer Gemeinschaftsschule in Sachsen-Anhalt durchgeführt wurde. Das Ziel des Projekts bestand einerseits darin, neu zugezogene Kinder und Jugendliche durch anschauliches Arbeiten an Themen aus Mathematik, Informatik, Technik und Naturwissenschaften (MINT) heranzuführen und sprachsensiblen Fachunterricht erleben zu lassen. Andererseits sollte Studierenden (vor allem Studierenden des Fachs Biologie und des Ergänzungsfachs Deutsch als Zweitsprache) Lehrerfahrung mit Schüler*innen, deren Erstsprache (L1) nicht Deutsch ist, ermöglicht werden. An zwei Projekttagen wurden Videoaufzeichnungen im Umfang von ca. 11 Stunden erstellt. Dabei wurden vier Kameras und mehrere Audioaufnahmegeräte eingesetzt, um das Unterrichtsgeschehen möglichst umfassend zu dokumentieren. Die Klasse setzte sich aus 16 Schüler*innen unterschiedlichen Alters (ca. 10 bis 14 Jahre) zusammen, die Deutsch als Zweit- oder Drittsprache lernen. Die Herkunftssprachen sind Arabisch, Kurdisch und Russisch bzw. Tschetschenisch. Gesprächsbeiträge in den Erstsprachen der Schüler*innen wurden in der vorliegenden Untersuchung nicht systematisch analysiert (vgl. hierfür exemplarisch Kupetz/Becker 2020).

Die Arbeit folgt den analytischen Prämissen der Konversationsanalyse, Interaktionalen Linguistik und Koordinations- bzw. Multimodalitätsforschung (Bergmann 2001; Deppermann/Schmitt 2007; Mondada 2013; Couper-Kuhlen/Selting 2018). Die Daten wurden nach dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem GAT 2 (Selting et al. 2009) transkribiert. Um den Leser*innen des Beitrags den Nachvollzug des Interaktionsverlaufs in seiner holistischen Gestalt zu ermöglichen, wird das GAT-Transkript durch die Notation von Gestik und Blickverhalten (Mondada 2016) sowie Standbilder (Stukenbrock 2009) ergänzt.

Gegenstand der vorliegenden Untersuchung sind Aufnahmen, die an einem Schultag gemacht wurden. Verglichen werden Instruktionen im lehrer*innenzentrierten Frontalunterricht, der weitestgehend die Form eines fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs hat, mit Instruktionen in einer Gruppenarbeitsphase (insgesamt 3 Gruppen). In allen Aufnahmen, die berücksichtigt wurden, agiert dieselbe Lehrperson. Dadurch können die Charakteristika der Instruktionen im Hinblick auf das jeweilige Setting herausgearbeitet werden.[3]

Allein die Bestimmung bzw. Abgrenzung 'instruierender' Handlungen von anderen Handlungen setzt eine genaue Auseinandersetzung mit dem Material voraus. In einer ersten Annäherung wurden alle Aufforderungen der lehrer*innenzentrierten Unterrichtsstunde (15a, siehe Tab. 1) identifiziert (N>50) und nach Form kategorisiert (Imperative, Imperative mit Modalverben, deontische Infinitive, gestisch realisierte Aufforderungen etc.). Aus dieser detaillierten Übersicht ergab sich, dass lokal situierte Aufforderungen im Unterricht quasi omnipräsent sind und durch ihre

[3] Zusätzlich wird in Kapitel 5 zum Zwecke der Kontrastierung ein Beispiel aus Regelunterricht im Fach Erdkunde hinzugezogen. Das Beispiel stammt aus Aufzeichnungen einer Unterrichtseinheit (drei Doppelstunden) zum Thema 'Meer' in einer 5. Klasse an einem Gymnasium. Diese Daten sind ebenfalls Teil des 2018 an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg erhobenen IKuL-Korpus.

verschiedenen kommunikativen Funktionen maßgeblich zur Progression von Unterricht beitragen. Aufforderungen dienen aber eben nicht *per se* der Anleitung von Handlungen, die Lernprozesse ermöglichen, wie es für Instruktionen angenommen wird. Hierfür spielen weitere Kritieren eine Rolle. Für die Zuschreibung von Phasen als 'instruierend' wurden letztendlich folgende Kriterien angelegt:

- Die Handlungen der Lehrerin beziehen sich auf *mehrere* in zeitlicher Abfolge zu vollziehende Handlungen der Schüler*innen, die aufeinander bezogen sind und als ein Ganzes, d.h. einem bestimmten Ziel folgend, gerahmt werden (im Vergleich zu lokalen Aufforderungen, vgl. Deppermann 2018).
- Die Handlungen der Lehrerin werden so lange wiederholt und präzisiert bis ein *Vollzug* durch die Schüler*innen *beobachtbar* wird (bzw. ein Versuch des Vollzugs oder eine explizite Thematisierung/Begründung des Nicht-Vollzugs). Dann gilt die Instruktion als (vorläufig) beendet.
- Handlungen, die Instruktionen vorbereiten, z.B. Phasen, die explizit der Wortschatzarbeit dienen, wurden hier nicht als Teil der instruierenden Handlungen betrachtet.
- Im Laufe der individuellen Arbeitsphasen bzw. Gruppenarbeitsphasen entstehen Unterstützungsaktivitäten (Schmitt 2012), die durchaus auch instruierenden Charakter haben können; diese wurden nicht in die Kollektion aufgenommen.

Die folgende Tabelle enthält eine Übersicht der instruierenden Unterrichtsphasen, die in den ausgewählten Aufnahmen von lehrerinnenzentriertem Unterricht und Gruppenarbeit beobachtet wurden:

Aufn.	Sozialform	Dauer insg.	Gegenstand und Dauer 'instruierender' Phasen
15a	lehrerinnenzentriertes Unterrichtsgespräch	69:33	1) Wiederholen / 00:20 Min (21:09-21:29) 2) Mundraum / 00:29 Min (23:34-24:14) **3) Zahnputzexperiment / 02:27 Min (44:53-47:29)** **4) Tischerücken / 00:33 Min (01:08:58-01:09:31)**
15d1	Gruppenarbeit Gruppe 1 (vier Schüler)	33:24	1) Vermuten / 00:40 Min (07:00-07:40) 2) richtige Reihung / 01:08 Min (15:52-17:00) 3) Würfelzucker / 01:03 Min (25:42-26:45) 4) Einheften / 00:42 Min (27:42-28:24) 5) Stationenwechsel / 00:37 Min (32:39-33:16)
15d2	Gruppenarbeit Gruppe 2 (sieben Schüler)	28:15	1) Idee / 01:09 Min (08:02-09:11) **2) Stationenwechsel / 00:48 Min (26:45-27:33)**
15d3	Gruppenarbeit Gruppe 3 (sechs Schülerinnen)	31:11	1) Reihe bilden / 00:44 Min (05:49-06:33) **2) Schätzen / 00:31 Min (08:06-08:37)** 3) Überlegen / 00:21 Min (12:30-12:51) 4) Vermuten / 00:12 Min (13:41-13:53) 5) Foto / 00:08 Min (17:00-17:08) 6) Einheften / 00:20 Min (30:45-31:05)

Tab. 1: Korpusübersicht[4]

[4] Fett hervorgehoben sind die Ausschnitte, die im Artikel näher besprochen werden (Kap. 4).

Es hat sich gezeigt, dass die Instruktionen in den vorliegenden Daten hauptsächlich dazu verwendet werden, spezifische pädagogische Kontexte herzustellen, die sich, in Anlehnung an Seedhouse (2004; 2019) als 1) fachdidaktisch und 2) prozedural bzw. unterrichtorganisatorisch beschreiben lassen: Instruktionen können also als 'kommunikative Vehikel' für die Herstellung spezifischer didaktischer Settings dienen, d.h. dass hier eine erkennbare Orientierung an fachlichem Lernen zu beobachten ist (Kap. 4.1). Instruktionen können auch als Vehikel für *Classroom Management*[5] dienen, z.B. im Sinne einer "Interaktion im Übergang" (Hausendorf 2012), wenn die Veränderung räumlicher Strukturen angewiesen wird, wodurch Zäsuren im Unterrichtsablauf hergestellt werden (Kap. 4.2). Beide Arten von Instruktionen sind sowohl im Frontalunterricht als auch im Gruppenunterricht (Meyer 2017) zu beobachten, wie anhand der Beispiele (1) bis (4) gezeigt werden wird.

4. Multimodale Instruktionen im DaZ- und fachintegrierten Unterricht

4.1. Instruktionen mit fachdidaktischer Orientierung

Das Beispiel (1) stammt aus lehrer*innenzentriertem Unterricht. Die räumliche Anordnung ist im folgenden Standbild zu erkennen; die Tische sind u-förmig gestellt:

Abb. 1: Klassenraum mit u-förmiger Bestuhlung

[5] Unter *Classroom Management* wird hier in weitestem Sinn die Aufgabe der Lehrperson gefasst, "einen geordneten Rahmen zu schaffen" (Haag/Streber 2020:16), damit im Klassenzimmer gelernt werden kann, wobei vom Klassenzimmer als komplexer und unsicherer (Lern-)Situation ausgegangen wird. Für Ausführungen zur Geschichte und Entwicklung des Konzepts siehe z.B. Haag/Streber (2020).

Der Ausschnitt ist der ersten Stunde des Projekttages entnommen. Dem Ausschnitt geht das Verteilen eines Arbeitsblattes (AB) (Abb. 2) an die Schülerinnen und Schüler (SuS) voraus. Die Lehrerin bittet einen Schüler, die Aufgabenstellung vorzulesen (43:57 bis 44:40, im Transkript nicht gezeigt).

Admes sagt: „Es reicht auch, wenn ich meinen Mund mit Wasser ausspüle."

Überprüfe diese Aussage in einem Experiment.

1) Nimm eine Tablette und zerkaue sie mit deinen Zähnen.
2) Nimm einen Schluck Wasser und spüle deinen Mund aus.

Zeichne deine Beobachtungen ein

3) Putze deine Zähne mit der Zahnbürste.

Zeichne deine Beobachtungen ein.

Formuliere eine Schlussfolgerung darüber, ob Admes Recht hat mit seiner Aussage.

_____

_____

Abb. 2: Arbeitsblatt Zahnputzexperiment (rekonstruiert)[6]

Nachdem der Schüler die Aufgabenstellung vorgelesen hat, wiederholt die Lehrerin den Begriff 'Beobachtung', wobei sie explizit auf am Vortag erarbeitetes sprachliches Wissen verweist (44:41-44:53). An diese Verstehenssicherungssequenz schließt sich eine längere Instruktion an (44:54-46:05, Segmente 0039-0152), die eine Folge mehrerer Arbeitsschritte umfasst. Im Folgenden werde ich zeigen, wie die Folge der Arbeitsschritte peu à peu von der Lehrerin dargestellt bzw. veranschaulicht wird, wie sie also "anschaulich, plastisch, konkret, exemplarisch oder bildhaft vermittelt wird" (Ehmer 2013:7). Ich werde die Instruktion in drei Abschnitten (1a-1c) zeigen. Dabei rekonstruiere ich, wie die Lehrerin selbst durch den Einsatz multimodaler Ressourcenbündel ihre Instruktion 'gliedert'.

[6] Das Arbeitsblatt wurde im Rahmen des Projekts MINTegration von Jette Lippmann erstellt und für diesen Artikel rekonstruiert (ebenso Abb. 4, s.u.).

(1a) Fr_In3: Zahnputzexperiment

Korpus:	Videokorpus IKuL (Aufnahme 15a)
Fach:	Projektunterricht MINTegration (Biologie)
Hinweise:	Die Schüler*innen der Internationalen Klasse (Willkommensklasse) sind zwischen 10 und 14 Jahren alt und sprechen Deutsch als L2 oder L3.
TN[7]:	Projektkoordinatorin und Lehrperson (L01) Amrun (AMR) und andere Schüler*innen (Sprecher*innenkennung SX, wenn nicht identifizierbar)
Transkript:	GAT 2 (Basis) (Selting et al. 2009) Multimodale Transkriptionskonventionen (Mondada 2016) # # Gesten von L01 ° ° Blick von L01
Abkürzungen:	Arbeitsblatt (AB), Schülerinnen und Schüler (SuS)

{44:54} **0039** **L01** a:lso (--) ((klick)) (-) ADmes sagt,
{44:57} **0040** (0.84) ((lacht leicht))
{44:58} **0041** **L01** wir brauchen die zähne nich PUTzen,
{44:60} **0042** s_reicht wenn wir die AUSspülen;
{45:01} **0043** NE,
{45:02} **0044** **L01** #(0.46)
#.....-->
{45:02} **0045** **L01** dafür bekommt #ihr #
.....#nimmt Tablettendose vom Pult-->#
{45:03} **0046** #Erstens,=nimm eine #tabLETte, #
#……..#präsentiert Dose#
{45:04} **0047** #ihr bekommt eine tabLETte von #uns,
#.....#--1-->
1: entnimmt der Dose eine Tablette
{45:06} **0048** (0.36)#
--------->#
{45:06} **0049** **L01** #die sieht SO aus,
#……..……>
{45:07} **0050** #(1.57) #*[1]
#präsentiert Tablette-->#
{45:09} **0051** **L01** #und die #v:erteilt ihr schön im MUND,*[2]
#.....#kreist li. H. um Mund---------->
{45:10} **0052** (0.38)#
--------->#
{45:11} **0053** **L01** #und dann werden sich eure zähne FÄRben;#
#hält Tablette vor sich---------->#
{45:12} **0054** #(0.63)
#legt Tablette zurück in Dose-->
{45:13} **0055** **L01** so ÄHNlich #wie mit den hÄnden gestern;#*[3]
---------->#präsentiert li. Hand----------#-->

[7] Die Namen aller Teilnehmer*innen wurden verändert.

{45:15}	**0056**	°(1.08) # ,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,># °beobachtet SuS-->
{45:16}	**0057** **L01**	o°#KAY, -->°#schließt Dose-->>
{45:16}	**0058**	(0.6)

Abb. 1a.1 (Seg. 50)

Abb. 1a.2 (Seg. 51)

Abb. 1a.3 (Seg. 55)

Der erste Ausschnitt umfasst die Instruktion von zwei Arbeitsschritten (Tablette nehmen und im Mund verteilen). In Segment 39 refokussiert die Lehrerin die Aufgabenstellung, die bereits vorgelesen wurde, indem sie das Aufgabenblatt zitiert, das heißt die alltagsweltlich formulierte Hypothese zum Zähneputzen wiederholt (Seg. 41f.). Segmente 46, 47 und 49 sind mit mittelsteigender Tonhöhenbewegung realisiert, wodurch ein Weitersprechen nahegelegt wird; hier wird der erste Arbeitsschritt gesetzt. Segment 46 enthält einen Imperativ, wobei es sich um ein Zitat des Arbeitsblatts handelt (vgl. Abb. 2). In Segment 47 wird paraphrasiert, wer von wem eine Tablette enthält. Der 'Setzung' des Arbeitsschritts folgt die multimodale Veranschaulichung. Diese wird in Segment 49 eingeleitet; das hier verwendete *so* wird von Stukenbrock (2014) als deiktisches Mittel zur Fokussierung von nicht-verbalen Handlungen beschrieben: *so* "alerts the addressee(s) that relevant information of the instruction is literally at hand, i.e. is to be gathered from closely monitoring the speaker's demonstration" (ebd.:88). Der Höhepunkt der Präsentation wird verbal nicht begleitet (Seg. 50, Abb. 1a.1).

Prosodisch ist in Segmenten 49f. kein Gestaltschluss zu beobachten, vielmehr wird ein Weitersprechen nahegelegt (womit die Aufforderung zur Beibehaltung der Aufmerksamkeit einhergeht). Durch die Verwendung von *und* wird die Setzung eines nächsten Arbeitsschritts ermöglicht: Das Verteilen der Tablette im Mund wird nun gestisch veranschaulicht (Seg. 51, Abb. 1a.2), auf die Präsentation des Gegenstands folgt eine verkörperte Als-ob-Inszenierung seiner Verwendung. Anschließend wird die Konsequenz dieser Handlung benannt (Verfärbung), die mittelfallende Tonhöhenbewegung legt einen Gestaltschluss nahe. Interessant ist, dass hier mit der Präsentation einer Hand (Seg. 55f., Abb. 1a.3) ein Verweis auf Vorwissen hergestellt wird. Da eine Verfärbung nicht enaktiert werden kann, nutzt die Lehrerin ein anderes Verfahren zur Veranschaulichung, nämlich den Verweis auf eine gemeinsame Erfahrung in einem vergleichbaren didaktischen Setting am Vortag.[8] Es folgt ein rhetorisch verstehenssicherndes *okay* zum (lokalen) Abschluss

[8] Bei dem Experiment wurde mithilfe eines Gels, das sich bei Kontakt mit Hautbakterien verfärbte, der Bakteriengehalt auf den Händen der Schüler*innen vor und nach dem Händewaschen getestet.

(Seg. 57) (vgl. hierzu Kupetz/Becker 2021). Daraufhin wird die Tablettendose von der Lehrerin auf das Pult gestellt und ein Spiegel in die Hand genommen, während ein nächster Arbeitsschritt benannt wird (Seg. 59), das heißt hier wird durch lexikosemantische und materielle Ressourcen der Beginn eines neuen Abschnitts hergestellt:

(1b) Fr_In3: Zahnputzexperiment

```
{45:17}    0059  L01  ds könnt ihr auch immer beOb#achten,
                      >>stellt Dose auf den Tisch-----------------#............-->
{45:18}    0060       #(0.55)      #
                      #greift Spiegel-->#
{45:19}    0061  L01  #mit dem *1SPIEgel,
                      #dreht Spiegel vor sich--->
{45:20}    0062       (0.44)#
                      --------->#
{45:20}    0063  L01  #euch ANschauen,
                      #legt Spiegel weg----->
{45:21}    0064       (0.56)
{45:21}    0065       (1.0)#(1.0)#(3.79)((Klingel läutet)) #
                      ------->#schaut auf Armbanduhr---------------#
                                  #nimmt AB auf--------------->
           0066       <<p> das is nich UNser#klingeln; ne, #
                      ------------------------------------># 'winkt ab'------------#
                      # X X X>#
                      #zgt. zu Tür#
{45:27}    0067  L01  <<p> o:KAY;>
{45:28}    0068       dann #könnt ihr das (.)#!GANZ! (.)      #
                           #.......................................#zeigt auf Waschbecken#-->
                      nur kurz AUSspülen,#
                      ,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,-->#
{45:31}    0069       °(1.02)        °
                      °schaut in Klassenraum°
{45:32}    0070  L01  #euch die zähne ANschauen,#
                      #bewegt Finger vor Mund-------------->#
{45:33}    0071       #und dann #zEichnet*2 ihr wieder ein,
                      #......................#zeigt auf AB---------------------------->
           0072       wo man überall etwas SIEHT;#
                      ---------------------------------------------->#
```

Abb. 1b.1 (Seg. 61)

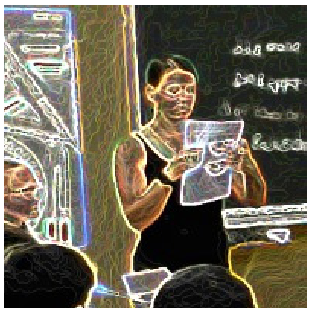


Abb. 1b.2 (Seg. 71)

{45:36}	0073		#(0.32) #
			#zieht AB an Oberkörp. heran#
{45:36}	0074	L01	°#An den LIPpen;
			#zeigt auf jeweilige Abb.-->
			°schaut von oben auf AB -->
{45:37}	0075		o:der an dem SCHNEIdezahn;=
{45:39}	0076		=an dem ECKzahn;=°
			----------->°
{45:40}	0077		=am BAckenzahn;#
			---------->#
{45:41}	0078		#°wo SEHT ihr etwas (.)#von dem lIla;
			#wippt mit Finger Lippen entlang #
			°sieht Klasse an----------->>
{45:43}	0079		(0.39)
{45:44}	0080	L01	oKAY,
{45:44}	0081		(0.48)

In diesem Abschnitt werden weitere Arbeitsschritte beschrieben: Verfärbungen beobachten (unter Zuhilfenahme eines Spiegels), Mund ausspülen, Zähne anschauen, Beobachtungen auf Arbeitsblatt einzeichnen. Die Arbeitsschritte werden mit Deklarativa, z.T. modalisiert (Seg. 59, 68), beschrieben. Zur Veranschaulichung werden verschiedene Ressourcen verwendet: Verbal werden Schritte redundant beschrieben (Seg. 63, Seg. 78) bzw. kleinteilig präzisiert (Seg. 74ff.). Ähnlich wie in Beispiel (1a) werden hier verschiedene gestische Verfahren verwendet: Präsentieren eines Objekts (*Spiegel*), Enaktieren eines Verbs (*sich anschauen*), Zeigen auf Objekt (konkrete Stellen auf dem Arbeitsblatt). Diese gestischen Ressourcen dienen als Angebote zur besseren Interpretierbarkeit des Verbalisierten. Auch dieser Abschnitt wird durch ein prosodisch mittelsteigend realisiertes und damit verstehenssicherndes *okay* (Kupetz/Becker 2021) als lokal abgeschlossen gerahmt. Die Lehrerin schaut in die Klasse, sodass an dieser Stelle die Möglichkeit besteht, dass Displays von Nicht-Verstehen von ihr wahrgenommen werden. Die Schüler*innen zeigen an dieser Stelle weder Verstehen noch Nicht-Verstehen an, sodass die Lehrerin fortfährt:

(1c) Fr_In3: Zahnputzexperiment

{45:45}	0082	L01	#°°h wenn ihr das *[1]EIN#°gezeichnet habt,
			#fährt kurz über AB----------#
			°sieht auf AB----------°
{45:47}	0083		#kriegt ihr eine ZAHNbürste?#
			#nimmt Zahnbürste in re. Hand----------#
{45:48}	0084		#*[2](0.87) #
			#präsentiert mit re. Hand die Zahnb. #

Abbildung 1c.1 (Seg. 82)

Abb. 1c.2 (Seg. 84)

{45:49} 0085 **L01** #dÜrft #(-)*[3] im schul #haus#
#...............#zeigt nach schräg hinten#,,,,,,,,,,#
#auf die toiLETte rennen,=
schnelle Putzbew. mit re. Hand----->

{45:51} 0086 =*[4]und# PUTzen;=
--------> #

{45:52} 0087 #=<<all> hier is schon *[5]zahnpasta DRAUF;
#zeigt mit li. Zeigefinger auf Bürstenkopf---------------------->

{45:53} 0088 man BRAUCH keine mehr;>#
--------------------------------------->#

{45:54} 0089 #die sin verPACKT#,
#hält Zahnb. senkrecht---#-->

{45:55} 0090 die sind ganz SAUber,#
,,-->#

{45:56} 0091 #hier is zahnpasta DRAUF,#
#zeigt auf Kopf wie davor------------- #

{45:57} 0092

{45:59} 0093 (0.74)

{45:60} 0094 **L01** #kommt wieder HER, #
#legt Zahnb. ab--------------#

{46:01} 0095 #und SCHAUT wieder,
#......................................-->

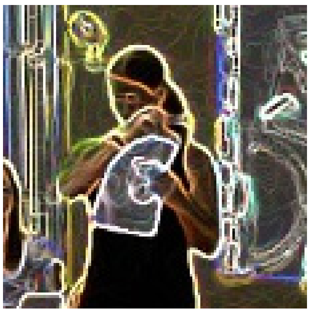


Abb. 1c.3 (Seg. 85)

Abb. 1c.4 (Seg. 86)

Abb. 1c.5 (Seg. 87)

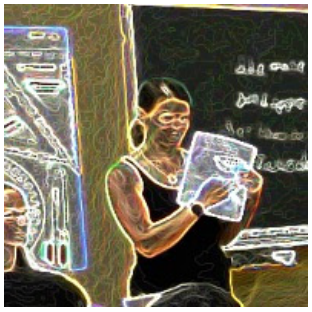
{46:02}	0096		#un_dann schaut ihr ob ihr ALles wEggeputzt #untere Abb. auf AB umkreisend----------> habt;*[6]# ----------># 

Abb. 1c.6 (Seg. 96)

{46:04}	0097		#<<lächelnd> o:der ob noch was #wiegt leicht den Oberkörper---------->[DRANgeblie]ben is;># ----------># [äh::]
{46:05}	0098	AMR	
{46:06}	0099	AMR	frau GRUND#mann,#
		L01	#nickt---#
{46.07}	0100	AMR	wir können nich viel ESsen;
{46:08}	0101		(1.67)
{46:10}	0102	SX	RAmadan;
	0103	SX	FASten.

In diesem Abschnitt werden zwei weitere Arbeitsschritte angeführt: Zähne bürsten und Verfärbungen an Zähnen beobachten. Beide Arbeitsschritte werden jeweils sehr kleinteilig beschrieben; folgende multimodale Veranschaulichungsverfahren werden dabei verwendet: Die Zahnbürste wird präsentierend hochgehalten (Seg. 84), das Verb *putzen* wird durch illustrierende Bewegungen begleitet (Seg. 86), die Eigenschaften der Einmal-Zahnbürste selbst werden verbal ausführlich beschrieben (Seg. 87-91). In Segmenten 92 ff. wird dann sehr detailliert benannt, was nach dem Zähneputzen zu tun ist. Segment 96 stellt einen möglichen Abschluss der Instruktion dar; hier schließt die Lehrerin selbst lächelnd, in 'spielerischem' Ton eine Ergänzung an. Der Schüler Amrun scheint ein mögliches Ende diese Phase der Instruktion zu interpretieren, in Überlappung mit Segment 97 nutzt er eine Häsitationspartikel und anschließend eine direkte Anrede, um das Rederecht zu übernehmen und anschließend einen Einwand bezüglich der Teilnahme am Experiment vorzubringen.[9]

Im Verlauf der Instruktion sind die Benennungen von Arbeitsschritten und die Präsentation relevanter Objekte (*Tablette*, *Spiegel*, *Zahnbürste*) sowie die Enaktierung einzelner Handlungen (*im Mund verteilen*, *anschauen*, *putzen*) und Verweise

[9] Auf den weiteren – aus der Perspektive interkultureller Kommunikation durchaus interessanten Interaktionsverlauf – wird hier nicht weiter eingegangen (siehe dazu ausführlich Kupetz/Becker 2020).

auf das Arbeitsblatt unmittelbar aufeinander bezogen. Die multimodalen Ressourcen, die die Lehrkraft verwendet, tragen zur Konstitution von Bedeutung und damit der Interpretierbarkeit der Instruktion bei. Streeck beschreibt das Verhältnis von Wörtern, Gestik und Objekten zur Bedeutungskonstitution wie folgt (Streeck 1996:383):

> When we need to symbolize something, we take whatever material comes our way. It is the transfer, the schematic projection, that counts, because it is what we call 'making sense'. Making sense has a lot to do with making, because sense needs material forms and schematic images. Among the entities that have forms and that are capable of generating images are words on the one hand, things on the other, and hand-movements 'in between'.

Majlesi (2014:39) beschreibt im Hinblick auf Arbeitsblätter im L2-Grammatik-Unterricht:

> The worksheet as a semiotic field and as a locus of attention for producing relevant actions […] is crucial in understanding the design of the embodied and endogenous actions in the instructing activity.

Die Orientierung am Arbeitsblatt verweist auf eine übergeordnete (didaktische) Strukturierung des Experimentverlaufs. Tatsächlich ist die Instruktion-in-Interaktion aber kleinschrittiger und detaillreicher (zu zählen sind acht Arbeitsschritte, z.T. mit zusätzlichen Teilschritten) als die Instruktion auf dem Arbeitsblatt, die sechs konkrete Arbeitsschritte enthält (Abb. 2). Im Gegensatz zu den Instruktionen auf dem Arbeitsblatt gehen in der Instruktion-in-Interaktion mit der Benennung eines Arbeitsschritts Veranschaulichungen einher, das heißt, es folgen als Einschub gerahmte Handlungen, die der Explikation von Details dienen (Lindwall/Lymer/ Greiffenhagen 2015:146):

> The [written (M.K.)] instructions themselves do not prescribe any definite way of following them. Instead, they need to be worked out in relation to the practical and material contingencies of the situation.

Diese 'Veranschaulichungen', das Präsentieren von für die Aufgabe relevanten Objekten, die Enaktierung von Verben, das Verweisen auf Stellen auf dem Arbeitsblatt, werden durch die Koordination syntaktischer, lexiko-semantischer, prosodischer, gestischer und materieller Ressourcen realisiert; sie erfolgen sequentiell organisiert im zeitlichen Nacheinander und dienen der Interpretierbarkeit der instruierten Handlungen für L2-Schüler*innen.

Während die Instruktionen auf dem Arbeitsblatt ausschließlich im Imperativ formuliert sind, werden die Instruktionen-in-Interaktion vornehmlich mit Deklarativen in 2. Person Plural realisiert, zum Teil mit Modalverb und/oder inkrementell erweitert. Die einzige Imperativform ergibt sich aus dem Zitat des Arbeitsblatts (1a, Seg. 46). Diese Beobachtungen sind anschlussfähig an Deppermanns Beschreibung der Verwendung von Imperativen und Deklarativen in Fahrschulstunden (2018). Während Imperative eine unmittelbare Reaktion bzw. Ausführung erfordern, können Handlungen, die durch Deklarative instruiert werden, erst später ausgeführt werden. Deklarative ermöglichen also eine kleinschrittigere Beschreibung dessen, was zu tun ist (2018:280):

> The declarative mode together with the relatively high degree of explicitness and descriptive detail lend these instructions a strong descriptive component which conveys not only *that* some action has to be performed but also *how* it is to be carried out.

Zu beobachten sind neben den visuell wahrnehmbaren Ressourcen (vgl. hierzu ausführlich die Diskussion in Kap. 5) Formen, die an *installments* in L2-Interaktion erinnern: Svennevig (2018) beschreibt für dyadische Kommunikationssituationen von Gesprächsteilnehmer*innen mit unterschiedlichen Erstsprachen *installments* als Praktik, die von L1-Sprecher*innen verwendet wird, um *multi-unit-turns* zu portionieren. Diese Portionierungen dienen als (vermeintliche) Unterstützung der Interpretation von Handlungen; Äußerungen werden besser zugänglich (*accessible*), was zur Aufrechterhaltung von Intersubjektivität beiträgt. Durch diese *installments* wird also eine Orientierung am Gegenüber als L2-Sprecher*in sichtbar. Aus Svennevigs Untersuchung geht hervor (2018:414),

> how gestures contribute to signaling incompleteness of the turn in progress, how pauses are used to invite response by the interlocutor, and how gaze is used during such pauses to monitor for displays of understanding.

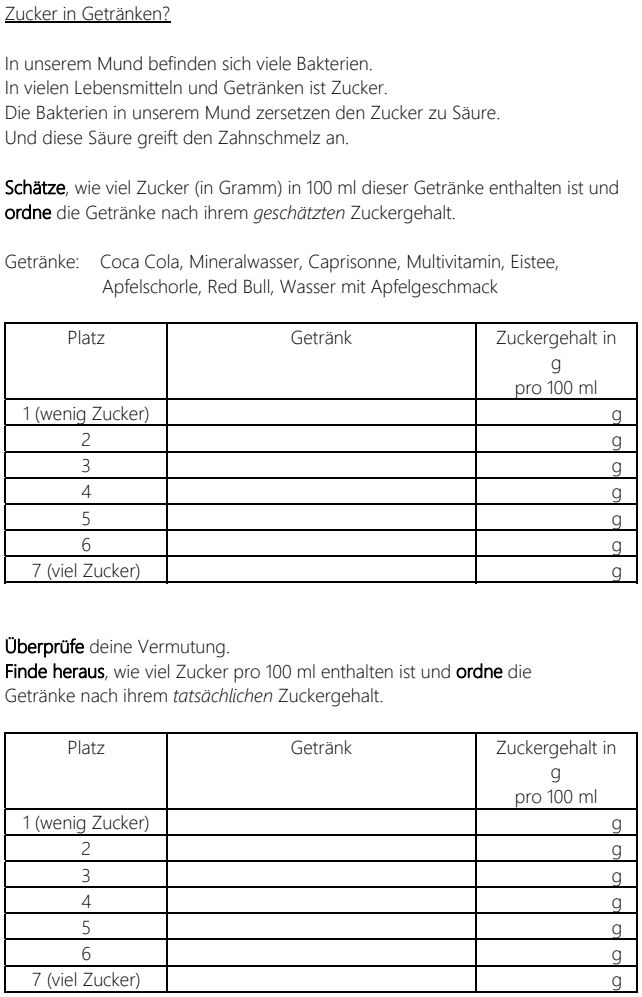
Wenngleich es sich in Beispiel (1) um Unterricht mit Mehrpersonenorientierung handelt, so sind doch vergleichbare Beobachtungen in der Instruktion zum Zahnputzexperiment zu machen: Auch hier werden Abschnitte hergestellt; durch mittelsteigendes *okay* in Kombination mit dem Monitoring der Klasse werden lokal mögliche Momente der Verstehenssicherung hergestellt.[10]

Die Instruktion in Beispiel (2) lässt ebenfalls eine fachdidaktische Orientierung erkennen. Sie stammt aus der folgenden Unterrichtsstunde. Hier wird an Gruppentischen zu spezifischen Themen (z.B. Zucker oder Säure) gearbeitet. Die räumliche Anordnung ist wie folgt:

Abb. 3: Klassenraum mit drei Gruppentischen

[10] Für Überlegungen zur Spezifik von verstehenssicherndem *okay* in diesem Unterrichtssetting vgl. Kupetz/Becker (2021:203).

An jedem Tisch arbeitet eine Lehrperson, jeweils nacheinander mit drei verschiedenen Gruppen. Für die vorliegende Untersuchung wurden die Aufnahmen des Tischs mit dem Thema 'Zucker in Getränken' ausgewählt. In Beispiel (2) werden Schritte der Bearbeitung des folgenden Arbeitsblatts erläutert:



Zucker in Getränken?

In unserem Mund befinden sich viele Bakterien.
In vielen Lebensmitteln und Getränken ist Zucker.
Die Bakterien in unserem Mund zersetzen den Zucker zu Säure.
Und diese Säure greift den Zahnschmelz an.

Schätze, wie viel Zucker (in Gramm) in 100 ml dieser Getränke enthalten ist und **ordne** die Getränke nach ihrem *geschätzten* Zuckergehalt.

Getränke: Coca Cola, Mineralwasser, Caprisonne, Multivitamin, Eistee, Apfelschorle, Red Bull, Wasser mit Apfelgeschmack

Platz	Getränk	Zuckergehalt in g pro 100 ml
1 (wenig Zucker)		g
2		g
3		g
4		g
5		g
6		g
7 (viel Zucker)		g

Überprüfe deine Vermutung.
Finde heraus, wie viel Zucker pro 100 ml enthalten ist und **ordne** die Getränke nach ihrem *tatsächlichen* Zuckergehalt.

Platz	Getränk	Zuckergehalt in g pro 100 ml
1 (wenig Zucker)		g
2		g
3		g
4		g
5		g
6		g
7 (viel Zucker)		g

Abb. 4: Arbeitsblatt Zuckergehalt (rekonstruiert)

(2) G3_In2_Schätzen

Korpus: Videokorpus IKuL (Aufnahme 15d3)
Fach: Projektunterricht MINTegration (Biologie)
TN: L01 – Projektkoordinatorin und Lehrperson, sechs Schülerinnen

((Die Schülerinnen haben Flaschen mit den verschiedenen Getränken in einer Reihe aufgestellt, entsprechend ihrer Vermutung über den Zuckergehalt. Anschließend haben sie die Reihenfolge auf der oberen Tabelle des AB notiert und mit ihren Projekt-Tablets Fotos der Reihenfolge gemacht. Die Lehrerin hat den Tisch kurzzeitig verlassen, kommt nun zurück und setzt sich an ihren Platz.))

{08:07} 0481 **L01** und DANN:,
{08:08} 0482 is hier in dem ARbeitsblatt jetzt,
{08:10} 0483 #(0.92)
#.....-->
{08:11} 0484 **L01** #HIER, #
#nimmt AB in d. Hand #-->
{08:11} 0485 (0.75)#
,,,,,,,,,,-->#
{08:12} 0486 **L01** HIER-*[1] (-)
0487 #hier Oben ist jetzt eure iDEE;=
#umkreist ob. Tabelle auf AB---------->
{08:14} 0488 =was ihr SCHÄTZT,*[2]#
------------------------------>#

Abb. 2.1 (Seg. 486)

Abb. 2.2 (Seg. 488)

{08:14} 0489 danAch gucken wir NACH,=
0490 =un_gucken was RICHtig is;=
{08:16} 0491 #=schreiben das(.)*[3]# !UN!ten hin.
#umkreist unt. Tab. auf AB--#
{08:18} 0492 #also hier Oben schreibt ihr hIn-(-)#
#zeigt auf obere Tabelle----------#
{08:19} 0493 #in den ERSten platz-*[4]#
#zeigt auf entspr. Stelle auf AB---#

Abb. 2.3 (Seg. 491)

Abb. 2.4 (Seg. 493)

{08:21} **0494** mit dem WEnig zucker-
{08:22} **0495** #wäre jetzt WASser,*[5]#
#zeigt auf Wasserflasche-------#
{08:23} **0496** °(0.54) °
°sieht S an °
{08:23} **0497 L01** #und dann SCHÄTZT mal-#
#zeigt auf AB 'Zuckergehalt' ----#
{08:24} **0498** #wie viel grAmm*[6] ist denn da DRIN;#
#unterstreicht AB (re. Sp. ob. Tab.)--------------------#

Abb. 2.5 (Seg. 495)

Abb. 2.6 (Seg. 498)

{08:26} **0499** EINS*[7] (.)
ZWEI:*[8] (---)
FÜN:F*[9] (-)
!N*[10]ULL:!-=

Abb. 2.7 (Seg. 499)

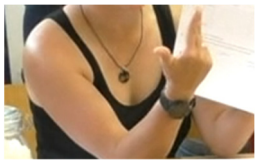


Abb. 2.8 (Seg. 499)

Abb. 2.9 (Seg. 499)

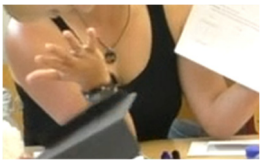


Abb. 2.10 (Seg. 499)

{08:28} **0500 L01** #=wie viel #gramm (.) ZUCker is in dem wAsser.#
#.....#zeigt auf re. Spalte in oberer Tabelle----------#
{08:30} **0501** #das #sollt ihr (auch mit) AUFschreiben.#
#.....#zeigt auf Mitte der Tabelle----------#
{08:31} **0502** (--#-)
#bew. Finger auf AB-->
{08:32} **0503 L01** oKAY:,
0504 dann [als zwEi#ter platz] #
---------->#zeigt auf Getränke---#
{08:33} **0505 S05** [wir müssen das erRA]ten?
{08:34} **0506** (0.37)
{08:35} **0507 L01** JA.

{08:35} **0508** genAu; (.) RAten; (.) ne,
{08:36} **0509** #eure *[11]iDEE-*[12]=#
#tippt sich an Stirn-------#
0510 =was GLAUBT ihr.

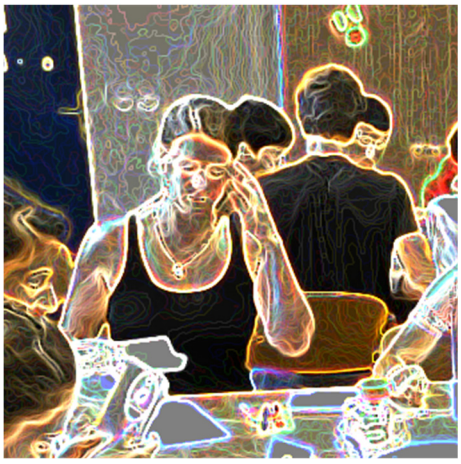


Abb. 2.11 (Seg. 509)

Abb. 2.12 (Seg. 509)

((Schülerinnen sprechen miteinander in ihren Erstsprachen; Lehrerin geht herum und gibt individuelle Unterstützung.))

In den Segmenten 481 bis 486 stellt die Lehrerin eine Situation fokussierter Interaktion her; sie nimmt das Arbeitsblatt, auf dem zuvor die Vermutung über die Reihenfolge von Getränken im Hinblick auf ihren Zuckergehalt notiert wurde, und hält es in präsentierender Weise vor sich (Abb. 2.1). Segmente 487 bis 491 dienen der (Re-)Orientierung; Segmente 487 bis 488 beziehen sich auf den Aufgabenschritt zuvor (Reihenfolge bilden) und den unmittelbar anstehenden (Schätzen des Zuckergehalts); Segmente 489 bis 490 geben eine Art Ausblick, was anschließend folgt (Vermutung überprüfen, richtigen Zuckergehalt eintragen). Dabei verweist die Lehrerin durch kreisende Bewegungen auf das Arbeitsblatt, das heißt sie stellt einen Zusammenhang zwischen der Reihenfolge der auszuführenden Handlungen und ihrer Repräsentation auf dem AB her.

In Segment 492 (*also hier Oben schreibt ihr hIn–(-)*) beginnt, durch *also* als Konkretisierung der unmittelbar anstehenden Handlung gerahmt (Deppermann/ Helmer 2013), eine Präzisierung, was nun im Folgenden zu tun ist. Dabei wird *hier oben* spezifiziert (Seg. 493), unterstützt durch einen Verweis auf die obere Zeile der Tabelle des AB durch eine Zeigegeste. Segment 494 umfasst eine Präzisierung von 'ersten Platz' (Getränk mit wenig Zucker: *Wasser*), wobei gestisch auf eine Flasche Wasser auf dem Tisch verwiesen wird. Von dieser 'Situierung' ausgehend, folgt durch Verwendung des Imperativs nun eine Arbeitsanweisung: *und dann SCHÄTZT mal– / wie viel grAmm*[6] ist denn da DRIN;* (Seg. 497f.). In Koordination mit der Äußerung des Fachbegriffs Gramm unterstreicht die Lehrerin das Feld 'Zuckergehalt in g pro 100ml' (Abb. 2.6). Dadurch wird ein Bezug zwischen der lautlichen Realisierung von *Gramm* und der Abkürzung 'g' auf dem Arbeitsblatt hergestellt. Die Verwendung des Imperativs ergibt sich, ähnlich wie in Beispiel (1a), aus dem Zitat des Arbeitsblatts. Segment 499 enthält eine Aufzählung möglicher Antworten, die jeweils ikonisch durch Gesten begleitet werden (Abb. 2.7-2.10). Durch

diese Aufzählung gibt die Lehrerin einen Rahmen für mögliche Antworten (d.h. mögliche Zahlen) vor, was als Unterstützungsangebot für die Schülerinnen interpretiert werden kann. Anschließend fasst die Lehrerin die unmittelbar anstehende Aufgabe noch einmal zusammen (Seg. 500f.), nun durch Verwendung des Modalverbs *sollen*, wodurch eine Verpflichtung zur Erledigung der Aufgabe nahegelegt wird. Es folgt ein kurzes verstehenssicherndes *okay* (Seg. 503), was eine Schülerin nutzt, um Verstehen über die Art der Aufgabe abzusichern: *wir müssen das erRAten?* (Seg. 505). Hier handelt es sich um ein Verstehensangebot, das heißt die Schülerin bietet ihre Interpretation der Aufgabe *schätzen* durch die Verwendung eines alternativen Verbs (*erraten*) zur Ratifikation an. Dieses Angebot wird von der Lehrerin aufgenommen, positiv bewertet (Seg. 508) und anschließend präzisiert, indem sie *eure *[11]iDEE–*[12]=* (Seg. 50) in Koordination mit einer Art *thinking gesture* produziert (*Abb. 2.11-2.12) und ergänzt: *=was GLAUBT ihr.* (Seg. 520). Die Schülerinnen sprechen anschließend untereinander und die Lehrerin geht zu einzelnen Schülerinnen, um zu unterstützen, sodass die Instruktion, die sichtbar für alle produziert wurde, an dieser Stelle als beendet behandelt wird.

Zu beobachten ist also eine Art 'Orientierungs- bzw. Ausblicksequenz' (vgl. Deppermann 2018:270ff.), bevor detaillierter auf die im Anschluss an die Instruktion auszuführenden Handlungen eingegangen wird. Ähnlich wie in Beispiel (1) greift die Lehrerin zur Realisierung der Instruktion auf visuell wahrnehmbare Ressourcen zurück: Verweise auf das Arbeitsblatt, Verweise auf die für die Aufgabe relevante Gegenstände (Wasserflasche) sowie ikonische Gesten (koordiniert mit *Idee*, *eins*, *zwei* etc.). Das Arbeitsblatt und die Gegenstände auf dem Tisch, die Teil der didaktischen Planung der Unterrichtsstunde waren, sind also konstitutiv für die Herstellung der Instruktion. Gleichwohl sind sie nicht *per se* handlungsleitend; so besteht bspw. eine Diskrepanz zwischen der im AB angelegten Reihenfolge der Handlungen (schätzen, ordnen, prüfen) und den tatsächlich im Laufe der Gruppenarbeit angeleiteten Handlungen, die kleinschrittiger sind (schätzen (relativ), ordnen, schätzen (absolut), prüfen). Im AB nicht enthalten sind zudem Handlungen, die der Verstehenssicherung dienen. Eine solche Situierung der Instruktion muss im Unterricht vorgenommen werden (Lindwall/Lymer/Greiffenhagen 2015). Der Lehrperson kommt hierbei eine wichtige strukturierende Aufgabe zu, denn es zeigt sich, dass das unterrichtliche Geschehen viel komplexer ist als es im AB angelegt ist.

Anhand der Beispiele (1) und (2) lässt sich zusammenfassen: Die Instruktionen weisen eine Mehrpersonenorientierung auf; die Lehrperson adressiert die Schüler*innen durch Pluralformen und bewegt sich sich stets an Orten, die den Schüler*innen ermöglichen, ihre Bewegungen zu beobachten. Die Lehrerin inszeniert sich somit als "Fokusperson" (Schmitt/Deppermann 2007:109f.), das heißt ihre Instruktionen sind von den Schüler*innen zu beobachten, ihre Ausführungen werden als handlungsleitend für den weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde dargestellt. Koordiniert mit der Benennung von Objekten und Arbeitsschritten werden Zeigegesten und illustrierende Gesten sowie Enaktierungen verwendet. Die Spezifik dieser multimodalen Gestaltung wird in Kapitel 5 diskutiert. Zuvor wird in Kap. 4.2 gezeigt, dass Instruktionen neben fachdidaktischen auch andere Funktionen haben können, die im Zusammenghang mit der Unterrichtsorganisation stehen.

4.2. Instruktionen, die der Unterrichtsorganisation dienen

In Beispiel (3) handelt es sich um eine Instruktion, die nicht mit fachlichem Lernen verbundene Handlungen adressiert, sondern eine Veränderung der räumlichen Gegebenheiten in Vorbereitung auf anstehende Gruppenarbeit zum Ziel hat. Es wird sich zeigen, dass "auch die Benutzbarkeit des Raumes als Ressource und Hervorbringung zu verstehen" (Hausendorf 2012:142) ist. Die Instruktion findet am Ende der Stunde, in der lehrer*innenzentriert gearbeitet wurde, statt.

(3) Fr_In4: Tischerücken

Korpus:	Videokorpus IKuL (Aufnahme 15a)
Fach:	Projektunterricht MINTegration (Biologie)
TN:	L01 – Projektkoordinatorin und Lehrperson, LX – studentische Lehrkraft, alle Schüler*innen (SX, wenn nicht identifizierbar), Schüler Enedin (SE)
Transkript:	GAT 2 (Basis) (Selting et al. 2009) Multimodale Transkriptionskonventionen (Mondada 2016) # # Gesten von L01 ^ ^ weitere, zeitgleich realisierte Gesten von L01 ° ° Blick von L01

{01:08:49} 0801 **L01** ne, (-) und deshalb müssen wir PUTZen,=
0802 =damit der ZUCker (-) weg is,
{01:08:52} 0803 und auch damit die baktErien (-) etwas WEniger werden.(-)
0804 ↑oKEE.
{01:08:56} 0805 **L01** °(1.5) °(0.5) °
°sieht Klasse an°schaut auf Uhr°
0806 dann: (.) ähm:: haben wir noch zwEi minuten bis zur PAUse,
{01:09:01} 0807 #und in der nÄchsten stunde wollen wir in
#.....-->
#drei GRUPpen arbeiten;= #
#verw. mit re. Hand auf zwei Räume-->#
0808 #=das heißt wir brauchen auch gruppen!TI!sche.*[1]
#hält Hände zusammen---------->

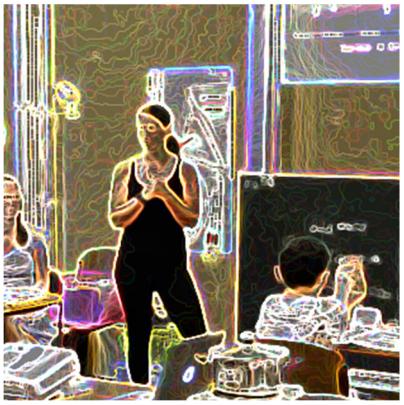


Abb. 3.1 (Seg. 808)

0809 **SX** mhm,

{01:09:06} 0810 **L01** wir stellen mal (.) ähm immer VIER# tische::
----------->#------1------->
1: öffnet und schließt die Hand

0811 °<<p> nee;(.)ja doch.># ----------->#
°schaut im Raum umher-------->

0812 <<p> VIER wären sogar ganz gut.>

0813 <<pp> SCHAFfen wir das,>

0814 **LX** <<pp> (drei oder vier;)>°
----------->°

0815 **SX** [(X X X)]

{01:09:12} 0816 **L01** #°[hier_hier] REICHTS vielleicht auch-
#verlagert Körpergewicht nach li., hebt li. Arm---------->
°blickt in Richtung des Arms nach links---------->

0817 *2 wenn wir# ein: # RUMdrehen.*3
----------># dreht Hand#

Abb. 3.2 (Seg. 817)

Abb. 3.3 (Seg. 817)

{01:09:16} 0818 so zusammen #dass wir vielleicht
....-->
#HIER*4°eine gruppe, #
#Zeigegeste---------->#
---------->°blickt etw. nach re.-->

0819 #DORT*5 eine gruppe, °#
#Zeigegeste in Blickrtg.----------#
---------->°

{01:09:19} 0820 °#und DORT*6 #eine gruppe? nachher haben.#°
#Zeigegeste in Blickrtg. #hält Arm ausgestreckt ---------->#
°blickt etw. nach rechts----------°

Abb. 3.4 (Seg. 818)

Abb. 3.5 (Seg. 819)

Abb. 3.6 (Seg. 820)

0821 #°oKAY, #°
#wendet Körper mit ausgestr. Arm leicht nach li.#
°wendet Blick leicht nach links---------------------°
SX ((nicken))
0822 SI JA.
{01:09:21} 0823 L01 #dann *[7]#können_wa nach*[8] der# pause besser #
#................#kreist Hand vorwärts ----------#,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,#
WEIter#arbeiten. #
#schließt Hände#

Abb. 3.7 (Seg. 823)

Abb. 3.8 (Seg. 823)

{01:09:23} 0824 #^GUT. #
#löst Hände#
^läuft Rtg. Raummitte-->
{01:09:24} 0825 [könnt] ihr die #heft (.)
#hebt Hände-->
0826 SE [<<p> hof>]
0827 L01 erst mal die zettel#[AB*[9]^]heften, #
--------------------------------> #Beatgesture flach ---------#
--->^
{01:09:27} 0828 SE [<<p>hof>]
0829 L01 [hefter #ZU*[10]] machen, #
#führt Hände zusammen--#
0830 SE [<<p> hofPAUse;>]

Abb. 3.9 (Seg. 827)

Abb. 3.10 (Seg. 829)

{01:09:28}	0831	**SE**	°#<<p> hofPAUse;># **L01** °blickt SE an---------->#nickt----------#
{01:09:28}	0832	**L01**	und dann:
	0833		dann stellt ihr die tische-
	0834		und dann is HOFpause.
{01:09:31}	0835		oKAY,° ------->°
	0836	**SE**	((nickt))

((Die SuS beginnen, ihre Hefter einzupacken und die Tische umzuräumen.))

Der Ausschnitt setzt am Ende der Ergebnissicherungsphase ein; in Segmenten 801 bis 803 wird zusammengefasst, dass das Putzen der Zähne für die Entfernung von Bakterien wichtig ist. Diese Zusammenfassung wird mit einem gestaltschließenden ↑*oKEE.* (Seg. 804) beendet (Kupetz/Becker 2021). Anschließend schaut die Lehrerin auf ihre Uhr und kommentiert, wieviel Zeit noch bis zur Pause ist (Seg. 806). In der Folgeäußerung (Seg. 807) gibt sie einen Ausblick auf die Arbeitsform in der folgenden Stunde (Gruppenarbeit), was eine Veränderung der bisherigen Arbeitsweise darstellt. Damit projiziert sie die Notwendigkeit einer räumlichen Umgestaltung, die sie anschließend auch explizit macht: *=das heißt wir brauchen auch gruppen!TI!sche.* (Seg. 808). Die Lehrkraft führt aus: *wir stellen mal (.) ähm immer VIER tische::* (Seg. 810), wobei die Äußerung prosodisch 'hängend', im Sinne von unabgeschlossen bleibt. Hier wird das Personalpronomen *wir* verwendet, die Lehrkraft bezieht sich selbst als Agens bei der auszuführenden Handlung ein. Segmente 811 bis 813 sind dann leise realisiert und als *doing thinking* im Hinblick auf die Anordnung der Tische im Raum gerahmt. Dieses wird auch als 'gemeinsames Überlegen' von einer studentischen Lehrkraft aufgenommen (Seg. 814). Segment 816 ist – im Vergleich zu den vorherigen – wieder in 'normaler' Lautstärke realisiert, d.h. potentiell an alle Schüler*innen gerichtet. Die Lehrerin spezifiziert einen bestimmten Teil des Klassenraums, in dem Tische nicht verrückt, sondern einfach nur umgedreht werden müssen, um einen Gruppentisch zu bilden. Dieses 'Umdrehen' wird gestisch illustriert (Seg. 817, Abb. 3.2 und 3.3). Auffällig ist, dass

Segmente 811 bis 817 retrospektiv als Einschub gerahmt werden; Segment 818 schließt prosodisch und syntaktisch an Segment 810 an:

810 wir stellen mal (.) ähm immer VIER tische::
((…))
818 so zusammen dass wir vielleicht HIER*[4] eine gruppe,

Segmente 818, 819 und 820 enthalten Angaben zum Ort der Gruppentische; die Deiktika *hier* und *dort* sind jeweils mit ausladenden Zeigegesten koordiniert. Diese werden mit gestrecktem Arm, flacher Hand und den Fokusakzenten der jeweiligen Turnkonstruktionseinheiten koordiniert realisiert. Sie verweisen auf drei unterschiedliche Bereiche im Klassenraum. Diese Phase der Instruktion wird mit einem verstehenssichernden *okay* (Seg. 821) (ebd.) abgeschlossen, worauf Zustimmungssignale einzelner Schüler*innen folgen. In Segment 823 folgt – mit *dann* quasi als Nachtrag gerahmt – eine Art Begründung für das Erfordernis des Tischerückens. Das *nach* wird hier gestisch mit einer kreisenden Handbewegung (ikonisch für einen 'zeitlichen Verlauf') koordiniert, was als Mittel zur Herstellung der besseren Verstehbarkeit der Äußerung interpretiert werden kann.

Interessanterweise kommt es an dieser Stelle, trotz der Verstehensdokumentationen (Deppermann 2010) einzelner Schüler*innen, noch nicht zum Vollzug der Instruktion. Vielmehr realisiert die Lehrerin die Bestätigungspartikel *gut* (Seg. 824) und bewegt sich zeitgleich auf die Schüler*innen zu. In Segmenten 825, 827, 829 benennt die Lehrerin kleinschrittige Handlungen, die noch vor dem Tischerücken auszuführen sind (Arbeitsblätter abheften, Hefter schließen). Dabei verwendet sie zuerst eine deklarative Form mit *können* (Seg. 825), die jedoch abgebrochen wird. Es folgen zwei Äußerungen mit deontischem Infinitiv (Deppermann 2006), wobei begleitende Gesten jeweils mit dem Präfix des Verbs koordiniert realisiert werden (Abb. 3.9 und 3.10), das Verb *zumachen* wird hier gestisch illustriert. In Überlappung setzt der Schüler Enedin, der sich in unmittelbarer Nähe zur Lehrerin befindet, an, um die *Hofpause* zu adressieren (Seg. 826, 828, 830, 831). Diese überlappenden Äußerungen werden von der Lehrerin aufgenommen, indem sie nach der Benennung der ersten beiden Handlungen (Arbeitsblätter abheften, Hefter schließen) mit *und dann:* anschließt, dass Tische zu rücken sind und dann Hofpause sei (Seg. 832-834). Erneut wird diese Instruktionsphase mit mittel-steigendem, d.h. verstehenssicherndem (Kupetz/Becker 2021), *okay* abgeschlossen, worauf der Schüler Enedin auch mit einem kurzen Rezeptionssignal reagiert (Seg. 836). In diesem Moment erhebt er sich und zeigt dadurch den Beginn der Ausführung der instruierten Handlungen an. Gleichzeitig beginnen andere Schüler*innen, mit ihren Arbeitsblättern zu hantieren, wodurch 'Verstehen und Vollzug' angezeigt wird.

Folgende Punkte werden anhand dieses Beispiels deutlich: Die Instruktion zum Tischerücken setzt sich aus zwei Phasen zusammen. In der ersten projizierenden Phase wird in einem deskriptiven Format (vgl. Seg. 810ff.) die finale Konstellation des Raums entwickelt (Seg. 811-814) und anschließend beschrieben, unter Einbezug ausladender Gesten, die auf verschiedene Bereiche im Klassenzimmer verweisen. In Reaktion hierauf zeigen zwar einige Schüler*innen Verstehen an, beginnen aber nicht mit dem Vollzug der instruierten Handlungen. Dies erfolgt erst im Anschluss an die zweite Phase der Instruktion (Seg. 824ff.). Hier erfolgen stärker direktive, kleinschrittige Anweisungen, die dann dazu führen, dass die Schüler*innen

beginnen, die instruierten Handlungen zu vollziehen. Diese Zweiphasigkeit der Instruktion scheint wenig verwunderlich angesichts der Mehrpersonenorientierung und der Notwendigkeit der Konkretisierung von 'Zuständigkeitsräumen'.

Auch im folgenden Beispiel aus der Arbeit an Gruppentischen geht es, ähnlich wie in Beispiel (3), darum, dass eine räumliche Konstellation verändert wird: Hier sollen die Schüler den Gruppentisch wechseln.

(4) G2_In2: Stationenwechsel

Korpus:	Videokorpus IKuL (Aufnahme 15d2)
Fach:	Projektunterricht MINTegration (Biologie)
TN: L	L01 – Projektkoordinatorin und Lehrperson, sieben Schüler (SX, wenn nicht identifizierbar)

((Lehrerin und Schüler wiederholen nach Beendigung der vorangegangenen Aufgabe einige Vokabeln, z.B. Zahnschmelz. Die Schüler hantieren mit ihren Arbeitsblättern. Die Lehrerin hält in der rechten Hand einen Stift.))

{26:45} 0636 **L01** und anSONSTen?
0637 **L01** [wenn ihr das wort] AUF*[1]geschrieben habt-=
0638 **SX** [((unverständlich))]
{26:48} 0639 **L01** #=könnt ihr die zettel in die HEFter#
#bewegt li. ausgestr. Zeigefinger rhythmisch ----------#
#einheften? #
#fasst Stift in re. H. an#
{26:50} 0640 °und dann: machen wir °# auch gleich PAUse;=#
°schaut auf Armbanduhr an re. H.° #legt Unterarme auf Tisch ab --#
0641 #=aber die #ZETtel noch wEg?#*[2]
#.....#Beatgesture mit li. Hand#

Abb. 4.1 (Seg. 638)

Abb. 4.2 (Seg. 641)

0642 #(--)
#fasst Stift an-->
{26:54} 0643 und ähm: (.)#noch der ZAHNschmelz in die:^(--)#^
---------->#berührt mit li. Hand Halskette ----------#
^---1---- ^

1: schreibt mit re. Hand in die Luft

{26:57} 0644 #noch auftr_EINtragen in die: (KARte)#
#hält Stift in beiden Händen, Unterarme auf dem Tisch#
{26:60} 0645 **Xh** voKAbel-
{27:00} 0646 **L01** in die voKAbelliste;
0647 geNAU;
0648 jetzt fiel mir mein: das wort SELber nich ein;
{27:03} 0649 **L01** [in] die voKAbelliste.
0650 **Xh** [JA;]
0651 (5.4)((Lehrerin beobachtet die Schüler beim Einheften.))
{27:10} 0652 **Xml** ferTIG:,
0653 (---)
{27:11} 0654 **L01** dann machen wir jetzt HOFpause,
0655 und dann hab_n wir noch EIne stunde; ja,
{27:14} 0656 #ihr müsst ja auch noch zu #DER*[3] station.
#.....#----------2---------->
2: zeigt mit li. Zeigefinger auf Tisch

{27:16} 0657 °(---)
°sieht Xm1 an-->
0658 nachHER.
0659 nAch der PAUse.°
---------->°
{27:18} 0660 (--)
0661 **L01** JA,#
„-->#
0662 (1.7)
{27:21} 0663 aber ihr könnt ja: VOR der pause
#eure hefter schon dorthIn*[4] legen;=#
#zeigt mit re. H. auf Tisch----------#

Abb. 4.3 (Seg. 656)

Abb. 4.4 (Seg. 663)

{27:25} 0664 #=dann (habt) ihr nachher gleich ei[n:][PLATZ.]
#kreist Finger---------->
{27:26} 0665 **Xhl** [JA.=]
0666 **Xh2** [= J]A.

{27:27} 0667 **L01** JA,#
---->#
0668 (---)
0669 und die tablets mitnehm::-
0670 zu dem PLATZ; ja,
{27:31} 0671 eure bÜcher wÖrterbücher und STIFte,
{27:33} 0672 **L01** ((dreht sich zu anderer Station, um mit Kollegin zu sprechen))
((Schüler räumen ihr Arbeitsmaterial zusammen und bringen es zur anderen Station.))

Während die Schüler mit ihren Arbeitsblättern hantieren, ergreift die Lehrerin das Rederecht (Seg. 636) und gibt anschließend einen Ausblick auf die nächsten zu vollziehenden Handlungen (aufschreiben, einheften, Pause machen; Seg. 637-640). Durch das Hochhalten des linken Daumens in Koordination mit der ersten Silbe von *aufschreiben* wird gestisch ein 'erstens' (Abb. 4.1) und damit eine Reihe von Handlungen nahegelegt (was allerdings nicht explizit fortgesetzt wird). Durch die *wenn-dann*-Konstruktion und die Verwendung des Modalverbs *können* entsteht ein deskriptives Format, bei dem dann der dritte Schritt (Pause machen) durch die Verwendung der 1. Person Plural als gemeinsamer gerahmt wird. Interessanterweise wird hier, wie auch in Beispiel (3), redebegleitend auf die Uhr geschaut.

Diese Äußerungen werden retrospektiv selbst von der Lehrerin als Ausblick 'was gleicht kommt' gerahmt; in Segment 641 setzt sie mit schnellem Anschluss ihren Redebeitrag fort und benennt nun mit elliptischen Formen, die Aufforderungscharakter haben, die unmittelbar durchzuführenden Handlungsschritte (Seg. 641ff.). Segmente 644 - 650 stellen dabei eine Art Einschubsequenz dar; durch eine Fremdreparatur hilft ein Schüler der Lehrerin, ihre Aufforderung zu vervollständigen. Interessanterweise wird anhand des Meta-Kommentars *jetzt fiel mir mein: das wort SELber nich ein;* (Seg. 648) deutlich, dass die Lehrerin fehlenden Wortschatz eigentlich nicht sich zuschreibt, was impliziert, dass sie einer anderen Gruppe (hier den Schüler*innen) dieses Nicht-Wissen zuschreibt.

Anschließend beobachtet sie, wie die Schüler mit ihren Arbeitsblättern hantieren. Durch den Kommentar *ferTIG:,* (Seg. 652) zeigt ein Schüler den (lokalen) Vollzug der Handlung an, was dazu führt, dass die Lehrerin die Konsequenz benennt (Pause, Seg. 654) und dies als Ausgangspunkt nimmt, um auf den weiteren Verlauf zu verweisen, nämlich die Gruppenarbeit an einem anderen Tisch in der nächsten Stunde. Hieran fügt sich eine Erweiterung der Instruktion an: *ihr müsst ja auch noch zu DER*[3] station.* (Seg. 656). Die lokale Referenz wird durch eine Zeigegeste mit der linken Hand präzisiert (Abb. 4.3), die über die Beendigung der Turnkonstruktionseinheit gehalten wird. Die Schüler sollen an dem Tisch, der sich hinter dem aktuellen Gruppentisch befindet, weiterarbeiten. Die Lehrerin präzisiert die zeitliche Dimension (Seg. 657f.) und führt aus: *aber ihr könnt ja: VOR der pause eure hefter schon dorthIn*[4] legen;=* (Seg. 663), was auch begründet wird (Seg. 664). Auch hier wird das Deiktikum (*dorthin*) wieder durch eine anhaltende Zeigegeste disambiguiert. Was auf der sprachlichen Oberfläche durch die Verwendung von *können* als Vorschlag gerahmt ist und durch die Zeigegeste zu dem anderen Tisch präzisiert wird, wird von den Schülern offensichtlich als Aufforderung interpretiert: Sie nehmen die Äußerung der Lehrerin mit Zustimmungspartikeln auf

(Seg. 665f.) und erheben sich – einer nach dem anderen, wodurch sie anzeigen, dass sie die Instruktion verstanden haben und die entsprechenden Handlungen vollziehen. In dieser Phase, die bereits von Unruhe geprägt ist, spezifiziert die Lehrerin, welche Materialien mitzunehmen seien (Seg. 669-671). Diese als Hinweise gerahmten Äußerungen gehen jedoch akustisch 'unter': Sie werden prosodisch nicht abgeschlossen; dadurch, dass die Schüler bereits stehen und einige sich zum nächsten Tisch bewegen ist der Zustand gegenseitiger Aufmerksamkeit und damit fokussierter Interaktion (Goffman 1981) aufgehoben.

Ähnlich wie in Beispiel (3) wird auch in Beispiel (4) erst eine Art Überblick über den weiteren Verlauf gegeben, bevor anschließend kleinteiliger die zu vollziehenden Handlungen benannt werden. Die Lehrerin verwendet hier gestische Ressourcen vor allem zur Explikation des Raums (des Gruppentischs), zu dem sich die Schüler anschließend bewegen sollen. Die Größe der Gesten bzw. der Gestenraum ist dabei an die Gegebenheiten angepasst (vgl. Helmer/Reineke 2021); die Lehrerin kann mit kleinen Armbewegungen (Abb. 4.3: Zeigen mit der linken Hand, Abb. 4.4: Zeigen über die Schulter mit der rechten Hand) die lokale Referenz disambiguieren; auffällig ist, dass die Höhepunkte der Gesten immer mit Fokus- oder Nebenakzenten von Äußerungen zusammenfallen und dass die Zeigegesten über die Enden von Turnkonstruktionseinheiten und Pausen hinaus gehalten werden. Ähnlich wie in Beispiel (3) wird durch die körperliche Reaktion der Schüler*innen (Aufstehen) deutlich, dass die Instruktion (zumindest von einigen) verstanden wurde und nun zum Vollzug übergegangen wird.

Zusammenfassend lässt sich anhand der Beispiele (1) bis (4) festhalten: Die Instruktionen dienen dazu, mehrere, aufeinander folgende Handlungen von Schüler*innen anzuleiten, die auf jeweils verschiedene Weisen Lernen ermöglichen sollen: fachliches Lernen im engeren Sinne (Beispiele (1) und (2)) sowie die Ermöglichung von Lernen in einem spezifischen räumlichen Setting (Beispiele (3) und (4)). Dabei ist eine übergeordnete sequentielle Struktur zu beobachten: In Beispielen (2), (3) und (4) wird die Instruktion mit einem 'Ausblick' darauf, was im Folgenden zu tun sein wird, begonnen; anschließend folgen kleinschrittigere Ausführungen (deskriptiv oder explizit auffordernd), ähnlich wie in den von Deppermann (2018) beschriebenen *task-setting instructions* (ebd.:270ff.). In Beispiel (1) übernimmt diesen Ausblick zwar nicht – anders als in den anderen Beispielen – die Lehrkraft selbst, aber das Vorlesen des Arbeitsblatts durch einen Schüler kann hier so interpretiert werden, dass es die Funktion des 'Ausblick-Gebens' erfüllt.

In allen bisher gezeigten Beispielen finden wir Beiträge von einzelnen Schüler*innen, die ihre Fähigkeit zur Partizipation an der Instruktionssituation belegen, entweder durch Vollzug der instruierten Handlungen oder durch Formen der Verstehenssicherung (Beispiele (2) und (3)) bzw. durch Ergänzungen (Beispiel (4)) oder durch Thematisierungen des fehlenden Vollzugs der instruierten Handlungen (Beispiel (1)). Es zeigt sich damit, dass die Lehrerin ihre Instruktionen in einer Weise gestaltet, die Partizipation von Schüler*innen ermöglicht. Hieran schließt sich konkret die Frage an, in welcher Hinsicht sich eine Adressatentorientierung der Lehrkraft beobachten lässt und in welcher Beziehung Adressatenorientierung und (multimodale) Gestalt der Instruktionen zueinander stehen.

5. Diskussion: Multimodalität und Adressatenorientierung

Wir haben gesehen, dass die Instruktionen im DaZ- und fachintegrierten Unterricht multimodal konstituiert sind: Körperliche Ressourcen wie Gestik, Mimik, Körperposition und Körperorientierung sind ebenso handlungskonstitutiv wie sprachliche Ressourcen (Deklarative, deontische Infinitive etc.), materielle Ressourcen (Arbeitsblätter, Objekte, Tische etc.) und räumliche Ressourcen (z.B. Bereiche im Klassenraum). Die verwendeten Ressourcen sind insofern an die (räumlichen) Gegebenheiten angepasst, als dass sie am (möglichen) Wahrnehmungsraum orientiert sind, was aus dem Vergleich zwischen Instruktionen im Frontalunterricht und Instruktionen am Gruppentisch hervorgeht.[11]

Doch was ist daran nun spezifisch für DaZ- und fachintegrierten Unterricht? Im Folgenden möchte ich anhand des Vergleichs mit einem Ausschnitt aus Regelunterricht im Fach Erdkunde die Spezifika noch deutlicher herausarbeiten. Ich werde zeigen, dass weniger die Verwendung der verbalen, sondern vor allem die Verwendung der visuell wahrnehmbaren Ressourcen die Orientierung der Lehrerin an den (geringen) sprachlichen Kompetenzen ihrer Schüler*innen interpretierbar macht. Das Beispiel (5) bietet sich für einen Vergleich mit den bisher gezeigten Ausschnitten (1) bis (4) an, da es eine Instruktion in einem ähnlichen, d.h. lehrer*innenzentrierten Setting mit Schüler*innen ähnlichen Alters, enthält. Die Instruktion zielt darauf ab, dass die Schüler*innen selbst den Erosionsprozess abstrahiert anhand einfacher Mittel visualisieren.

(5) 11_Das Meer_Steilküste

Korpus:	Videokorpus IKuL (Aufnahme 11a)
Fach:	Erdkunde
Klasse, Schulf.	5. Klasse, Gymnasium
TN:	Lehrperson (LEH), alle Schüler*innen der Klasse
Transkript:	GAT 2 (Basis) (Selting et al. 2009)
	Multimodale Transkriptionskonventionen (Mondada 2016)
	# # Gesten von LEH
	^ ^ weitere, zeitgleich realisierte Gesten von LEH
	° ° Blick von LEH

((Thema der Stunde sind Erosionsprozesse, die zur Entstehung der Steilküste beitragen.[12] Dieser Prozess soll nun illustriert werden.))

{15:48}	0006	LEH	das proBIERen wir ma aus;
{15:50}	0007		dazu BRAUCHT ihr-
{15:51}	0008		entweder könnt ihr_s alLEIne machen oder mit eurem NACHbarn,
{15:53}	0009		°h ihr BRAUCHT dafü:r;
{15:55}	0010		(0.23)
{15:55}	0011	LEH	eue:r BUCH?

[11] Vgl. z.B. auch, wie prosodische Ressourcen an auditive Gegebenheiten angepasst werden (Kupetz/Becker 2021).

[12] Vgl. ausführlicher zu dieser Stunde Kupetz (2018).

{15:56} 0012 (0.63)
{15:57} 0013 **LEH** ihr braucht dafü:r ein: lineAL,
{15:59} 0014 (0.31)
{15:59} 0015 **LEH** Und ihr braucht dafür euer SCH:Ülerheft;*[1]
{16:02} 0016 (0.61)

Abb. 5.1 (Seg. 15)

((Auslassung: Schüler*innen suchen ihre Materialien zusammen. Lehrerin leiht sich die drei Dinge von einer Schülerin aus.))

In Segmenten 09ff. benennt die Lehrerin die für die Aufgabe benötigten Materialien (Buch, Lineal, Schülerheft). Es wird deutlich, dass vorausgesetzt wird, um welche Materialien es sich handelt, in keiner Weise werden unterstützende gestische Ressourcen verwendet. Im folgenden Ausschnitt zeigt sich, dass verbale Wiederholungen durchaus realisiert werden, allerdings werden keine Ressourcen eingesetzt, die zur besseren Verstehbarkeit von Wörtern beitragen (könnten). Während der Produktion des Verbalen bewegt sich die Lehrerin ein wenig durch den Raum und hält dabei einen Whiteboardmarker in beiden Händen:

((Die Lehrerin spricht, während die SuS ihre Materialien zusammensuchen.))

{16:19} 0030 **LEH** °ALso ihr braucht euer !BUCH!, (-)
°lässt Blick im Klassenzimmer schweifen ------->
0031 ihr braucht ein L:Inea:l,*[2]
{16:22} 0032 (0.73)

{16:23} 0033 **LEH** u:nd ihr brau:cht (.)zum beispiel euer SCHÜlerheft;
{16:26} 0034 (2.46)
{16:29} 0035 **LEH** wer kein schülerheft dabEi hat nimmt sein MÄPPchen;
{16:31} 0035 (4.04)°
---------> °

((Auslassung: Lehrerin beantwortet Nachfrage von Schüler zu vorherigem Punkt.))

Abb. 5.2 (Seg. 31)

In der folgenden Phase der Instruktion werden Verbalisierungen von Handlungen, die die Schüler*innen selbst durchführen sollen, nun gestisch unterstützt, i.S.e. Demonstration. Die Lehrerin arbeitet an einem kleinen leeren Tisch, der in der Mitte des Klassenraums platziert ist und den sie durch ihre körperliche Orientierung zum Demonstrationsraum (Putzier 2016:116ff.) macht:

{17:14} **0060** **LEH** #SO:; (0.43) #
#bewegt sich zum Tisch #

{17:14} **0061** **LEH** !IHR! #lEgt das !BUCH! in die MITte;*[3]#
#legt Buch auf Tisch vor sich---------- #

Abb. 5.3 (Seg. 61)

{17:16} **0062** #(0.5) #°(3.5) °#(0.4) #
#hält Hand auf Buch#°schaut sich um°#dreht das Buch etw. #

{17:20} **0063** **LEH** #!DANN:! legt #ihr das lineAL# irgendwie so
#legt Lineal auf Buch #dreht Buch leicht---- #
DRAUF;

0064 °(3.61)
°beobachtet 2 SuS-->

0065 mit dem GEodreick geht° das auch;(-)
---------->°

{17:29} 0066 #und dann #nehmt ihr das kleinere HEF#T?
#nimmt Heft in re. Hand #----------1----------#
1: zeigt Heft mit erhobener Hand in Klasse

{17:30} 0067 (0.65)

{17:31} 0068 LEH #un legt es # di!REKT!
#legt Heft auf Buch #
#an: (-) euer lineal DRAN;*[4] #
#hebt Stapel hoch und läuft rückw. ärts---#

{17:34} 0069 #(0.91)
#präsentiert Stapel-->

{17:35} 0070 LEH (HM?)#
------->#

{17:36} 0071 #(0.7)
#läuft mit Stapel zurück zu Tisch-->

{17:36} 0072 LEH nicht DRAUF? (0.63)

{17:38} 0073 LEH sondern direkt daNEben;#
---------->#

{17:39} 0074 #(7.94) #
#legt Stapel ab und läuft rückw. zur ersten Tischreihe#

((Auslassung: Lehrerin zieht expliziten Vergleich zwischen Brandungshohlkehle (Tafelbild) und angeordneten Materialien.))

{18:00} 0091 LEH #ihr seid jetzt HIER,#
#tippt mit re. Hand auf Buch---#

{18:02} 0092 nehmt EInfach quasi diese #bUnte SCHICHT?#
#zeigt auf Tafelbild---#

{18:04} 0093 #°h und ZIEHT sie mal langsam zurÜck;*[5]
#zieht sehr langsam das untere Buch mit der re. Hand raus-->

Abb. 4.4 (Seg.68)

Abb. 5.5 (Seg. 93)

{18:06} 0094 (1.29)

{18:07} 0095 LEH JA?=^das da Oben^ darf sich NICHT bewegen;
^tippt auf Heft ^

{18:10} 0096 (0.91)

{18:10} 0097 LEH SO ungefähr;=JA?#
---------->#

{18:12} 0098 (0.58)

{18:12} **0099** **LEH** #macht das einfach mal WEIter,=
#läuft langsam rückwärts---------->
{18:13} **0100** =und schAUt was °dAnn pasSIERT;#
---------->#
°blickt nach re. oben--->>

Auf eine umfängliche Sequenzanalyse soll an dieser Stelle verzichtet werden. Festzuhalten ist, dass auch diese Instruktion sequentiell strukturiert ('portioniert') ist, wodurch – wie bereits für Instruktionen in L1-Interaktion gezeigt (vgl. z. B. Goldberg 1975; Deppermann 2018; Zemel/Koschmann 2014) – eine Wahrnehmbarkeit und Verstehbarkeit der einzelnen durchzuführenden Schritte ermöglicht wird. Zusammengefasst werden soll nun, welche Veranschaulichungsverfahren von der Lehrkraft im Regelunterricht verwendet werden, um diese dann vergleichend mit den Verfahren aus dem L2-Unterrichtssetting diskutieren zu können.

Im Hinblick auf die sprachlichen Verwendungsweisen ist zu beobachten, dass die Lehrkraft durchaus einzelne Punkte der Instruktion wiederholt, z.B. die Benennung der relevanten Objekte (Buch, Lineal, Schülerheft), und auch Spezifikationen einsetzt, z.B. in Segmenten 72f., in denen sie das deiktische *dran* (Seg. 68) präzisiert. Es liegt in der Natur der Verwendung von Deiktika in *face-to-face*-Interaktion, dass sie disambiguiert werden (Stukenbrock 2015). In diesem Beispiel ist allerdings zu beobachten, dass die Semantik von *dran*, *drauf* und *daneben* bekannt sein muss, um die Spezifikation durch Negation interpretieren zu können. Während der Äußerung (Seg. 72f.) bewegt sich die Lehrerin mit dem Materialstapel zum Tisch; hier ist keine Orientierung an einer visuellen Präsentation des Stapels bzw. gestischen Disambiguierung der Deiktika zu erkennen. Auch bei der o.g. Benennung der für die Aufgabe relevanten Objekte ist keinerlei Gestik zu beobachten. Daraus lässt sich abzuleiten, dass die Lehrerin davon ausgeht, dass all diese verwendeten Begriffe bekannt und damit potentiell interpretierbar sind. Die einzige gestische Begleitung bzw. Unterstützung, die in Beispiel (5) zu beobachten ist, bezieht sich direkt auf die Handlungen, die instruiert werden und somit als neu für die Schüler*innen behandelt werden, also die manuellen Handlungen, die das didaktische Setting zur abstrahierten Darstellung des Erosionsprozesses erfordert. Darüber hinaus sind keine weiteren semantisierenden oder disambiguierenden Verfahren, i.S.v. Unterstützungsaktivitäten, zu beobachten. Die Lehrerin scheint sich daran zu orientieren, dass die Schüler*innen diese manuellen Handlungen nicht kennen, alle anderen Schritte der Instruktion bzw. die dafür verwendeten Begriffe setzt sie als verstehbar voraus.

Die Beobachtungen zur Verwendung visuell wahrnehmbarer Ressourcen in Beispiel (5) stehen in starkem Kontrast zu den vorherigen Beispielen (1) bis (4). In Letzteren werden vielfältige Semantisierungs- bzw. Veranschaulichungsverfahren eingesetzt: Vermeintlich alltägliche Begriffe wie *Tablette*, *Zahnbürste*, *Wasser(flasche)*, *Idee* sowie Zahlen werden gestisch (zeigend oder illustrierend) begleitet, Verben werden körperlich enaktiert (*(im Mund) verteilen*, *putzen* und *zumachen*), Deiktika werden mit besonders ausladenden bzw. lang gehaltenen Gesten disambiguiert. Die Koordination solch gestischer bzw. körperlicher mit verbalen Ressourcen kann im DaZ- und fachintegrierten Unterricht als Mittel gesehen werden, die Interpretierbarkeit von Handlungen zu unterstützen. Vor allem die Disambiguierung von Autosemantika legt nahe, dass sich die Lehrerin bei der Konstruktion der

Instruktionen an geringen sprachlichen Kenntnissen der Schüler*innen orientiert: Sie konstruiert Alltagsbegriffe als *learnables* (Zemel/ Koschmann 2014). Die Verwendung von Gesten als Ressource zur Bedeutungskonstitution in L1-/L2-Interaktion wird z.B. auch von Mori/Hayashi (2006) beschrieben; sie ermöglichen "participants to accomplish an approximate understanding between themselves" (2006: 213). Die multimodale Gestalt(ung) der Instruktionen im DaZ- und fachintegrierten Unterricht legt also nahe, dass es sich um Aktivitäten handelt, die spezifisch auf die Lerner*innen zugeschnitten sind: Der Adressatenzuschnitt macht es möglich, Orientierungen der Lehrerin an den (geringen) sprachlichen Kompetenzen der Lerner*innen zu rekonstruieren. Ein Vergleich der Instruktionen im DaZ-Kontext mit einer Instruktion in Regelunterricht unterstützt diese Interpretation.

6. Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wurden Instruktionen im DaZ- und fachintegrierten Unterricht betrachtet. Im Hinblick auf ihre Funktionen konnte herausgearbeitet werden, dass Instruktionen eben nicht nur verwendet werden, um unmittelbar fachliches Lernen zu ermöglichen, sondern auch, um die Schüler*innen an der Herstellung räumlicher Konstellationen zu beteiligen (im Sinne des *Classroom Managements*), die dann wiederum andere Formen des Lernens ermöglichen. Es zeigt sich einmal mehr, dass das interaktive Geschehen Unterricht viel komplexer ist als es z.B. in Arbeitsblättern angelegt ist: "instructions are always incomplete in the sense that they always need to be worked out in relation to the particularities of the situation" (Lindwall/Lymer/Greiffenhagen 2015:145). Für die Lehrer*innenbildung heißt das, dass wir nicht nur Diskussionen zur 'Optimierung' von schriftlichen Aufgaben benötigen (Maier et al. 2013), sondern auch ein tieferes Verstehen der interaktiven Hervorbringung von Instruktionen in spezifischen Unterrichtssettings. Dieses Wissen kann dann für eine Sensibilisierung von (angehenden) Lehrkräften für Partizipation ermöglichende Unterrichtskommunikation verwendet werden (Lerner 1995).

Das Ziel der Untersuchung bestand nicht in erster Linie darin, Instruktionen im Hinblick auf ihre 'Güte' oder ihr 'Gelingen' zu beschreiben. Das Ziel bestand vielmehr darin, zu rekonstruieren, welche multimodalen Gestalten und sequentiellen Strukturen Instruktionen im DaZ- und fachintegrierten Unterricht haben, und herauszuarbeiten, auf welche Weise ihre Verstehbarkeit (möglicherweise) unterstützt wird, das heißt in welcher Weise sie adressatenorientiert, im Hinblick auf sprachliche Kompetenzen der Schüler*innen zugeschnitten werden.

Durch Kontrastierung mit einem Beispiel aus Regelunterricht (Kap. 5) konnte gezeigt werden, dass es weniger die sequentielle Struktur und die sprachlichen Verfahren zu sein scheinen, die spezifisch für Instruktionen im DaZ- und fachintegrierten Unterricht sind. Es sind vielmehr die vielfältigen visuell wahrnehmbaren Ressourcen (das Präsentieren von Alltagsobjekten bzw. Verweisen darauf durch Zeigegesten, das Enaktieren von Alltagsverben, ikonische Gesten zur Begleitung von Alltagsbegriffen und Zeigegesten auf Lehrmaterialien), die (womöglich) die Interpretierbarkeit der Instruktionen unterstützen. Anhand der Verwendung solch unterstützender Ressourcen wird die Orientierung der Lehrkraft an den begrenzten sprachlichen Kompetenzen ihrer Schüler*innen erkennbar. In einer Situation der Mehrpersonenorientierung wie im untersuchten Unterricht ist es für Lehrkräfte fast

unmöglich, Verstehensdokumentationen aller Schüler*innen wahrzunehmen (und einzufordern). Es bleibt – für die Lehrkraft wie für die Analytikerin – nur die Möglichkeit, anhand einzelner Schüler*innen-Reaktionen zu schlussfolgern, ob die Instruktionen ausreichend 'partnersensitiv' (Deppermann/Cindark 2018:283) bzw. 'klassensensitiv' sind, um Verstehen und Partizipation potentiell zu ermöglichen. Dafür scheinen die visuell wahrnehmbaren Ressourcen, die wir im DaZ- und fachintegrierten Projektunterricht beobachten konnten, zumindest ein Weg zu sein.

7. Literatur

Aldrup, Marit (2019): 'Well let me put it uhm the other way around maybe': Managing students' trouble displays in the CLIL classroom. In: Classroom Discourse 10(1). Kupetz, Maxi / Glaser, Karen / You, Hie-Jung (eds.): Special issue: Embracing social interaction in the L2 classroom: Perspectives for language teacher education, 46-70.

Becker-Mrotzek, Michael / Vogt, Rüdiger (2009): Unterrichtskommunikation: linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. 2. bearb. u. aktual. Auflage. Tübingen: Niemeyer.

Bergmann, Jörg R. (2001): Das Konzept der Konversationsanalyse. In: Brinker, Klaus / Burkhardt, Armin / Ungeheuer, Gerold / Wiegand, Herbert Ernst / Steger, Hugo (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. HSK 16, Band 2: Gesprächslinguistik. Berlin u.a.: De Gruyter, 919-927.

Breidenstein, Georg (2004): KlassenRäume – eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (5)1, 87-107.

Breidenstein, Georg / Rademacher, Sandra (2017): Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.

Brünner, Gisela (1987): Kommunikation in institutionellen Lehr-Lern-Prozessen. Diskursanalytische Untersuchungen zu Instruktionen in der betrieblichen Ausbildung. Tübingen: Gunter Narr.

Couper-Kuhlen, Elizabeth / Selting, Margret (2018): Interactional linguistics: Studying language in social interaction. Cambridge: Cambridge University Press.

Deppermann, Arnulf (2006): Deontische Infinitivkonstruktionen: Syntax, Semantik, Pragmatik und interaktionale Verwendung. In: Günthner, Susanne / Imo, Wolfgang (Hg.): Konstruktionen in der Interaktion. Berlin u.a.: De Gruyter, 239-262.

Deppermann, Arnulf (2010): Zur Einführung: 'Verstehen in professionellen Handlungsfeldern' als Gegenstand einer ethnographischen Konversationsanalyse. In: Deppermann, Arnulf / Reitemeier, Ulrich / Schmitt, Reinhold / Spranz-Fogasy, Thomas (Hg.): Verstehen in professionellen Handlungsfeldern. Tübingen: Narr, 7-26.

Deppermann, Arnulf (2018): Instruction practices in German driving lessons: Differential uses of declaratives and imperatives. In: International Journal of Applied Linguistics 28, 265-282.

Deppermann, Arnulf / Cindark, Ibrahim (2018): Instruktion und Verständigung unter fragilen Interaktionsbedingungen: Gesprächsanalytische Untersuchungen

zu beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen für Flüchtlinge. In: Deutsche Sprache 46(3/18). Deppermann, Arnulf / Cindark, Ibrahim / Hünlich, David / Eichinger, Ludwig M. (Hg.): Themenheft. Flüchtlinge in Deutschland: Sprachliche und kommunikative Aspekte, 245-288.

Deppermann, Arnulf / Helmer, Henrike (2013): Zur Grammatik des Verstehens im Gespräch: Inferenzen anzeigen und Handlungskonsequenzen ziehen mit 'also' und 'dann'. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 32(1), 1-39.

Deppermann, Arnulf / Schmitt, Reinhold (2007): Koordination. Zur Begründung eines neuen Forschungsgegenstands. In: Schmitt, Reinhold (Hg.): Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion. Tübingen: Narr, 15-54.

Ehmer, Oliver (2013): Veranschaulichungsverfahren im Gespräch. In: Birkner, Karin / Ehmer, Oliver (Hg.): Veranschaulichungsverfahren im Gespräch. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, 2-17.

Evnitskaya, Natalia / Berger, Evelyne (2017): Learners' multimodal displays of willingness to participate in classroom interaction in the L2 and CLIL contexts. In: Classroom Discourse 8(1), 71-94.

Evnitskaya, Natalia / Jakonen, Teppo (2017): Multimodal conversation analysis and CLIL classroom practices. In: Llinares, Ana / Morton, Tom (eds.): Applied linguistics perspectives on CLIL. Amsterdam: Benjamins, 201-220.

Goffman, Erving (1981): Forms of talk. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Goldberg, Jo Ann (1975): A system for the transfer of instructions in natural settings. In: Semiotica (14)3, 269-296.

Haag, Ludwig / Streber, Doris (2020): Klassenführung – Erfolgreich unterrichten mit Classroom Management. Weinheim: Beltz.

Hausendorf, Heiko (2012): Über Tische und Bänke: Eine Fallstudie zur interaktiven Aneignung mobiliarer Benutzbarkeitshinweise an der Universiät. In: Hausendorf, Heiko / Mondada, Lorenza / Schmitt, Reinhold (Hg.): Raum als interaktive Ressource. Tübingen: Narr, 139-186.

Heller, Vivien (2016): Meanings at hand: Coordinating semiotic resources in explaining mathematical terms in classroom discourse. In: Classroom Discourse 7(3), 253-275.

Helmer, Henrike / Reineke, Silke (2021): Instruktionen und Aufforderungen in Theorie und Praxis – Einparken im Fahrunterricht. In: Gesprächsforschung 22, 114-150.

Hitzler, Sarah (2013): Recipient Design in institutioneller Mehrparteieninteraktion. In: Gesprächsforschung 14, 110-132.

Kern, Friederike (2018): Clapping hands with the teacher: What synchronization reveals about learning. In: Journal of Pragmatics 125, 28-42.

Kern, Friederike / Ohlhus, Sören / Rottmann, Thomas (2017): Zur Rolle von Sprache und multimodalen Ressourcen beim Erwerb von Rechenstrategien. In: Ahrenholz, Bernt / Hövelbrinks, Britta / Schmellentin-Britz, Claudia (Hg.): Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen. Tübingen: Narr, 225-245.

Koole, Tom (2007): Parallel activities in the classroom. In: Language and Education 21(6), 487-501.

Kupetz, Maxi (2011): Multimodal resources in students' explanations in CLIL interaction. In: Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language) 5(1). Sert,

Olcay / Seedhouse, Paul (eds.): Special issue: Conversation analysis in applied linguistics, 121-142.

Kupetz, Maxi (2018): Gesprächsanalytische Unterrichtsforschung als Möglichkeit einer kasuistischen Lehrer*innenbildung im Bereich sprachsensibler Fachunterricht. In: Caruso, Celestine / Hofmann, Judith / Rohde, Andreas / Schick, Kim (Hg.): Sprache im Unterricht. Ansätze, Konzepte, Methoden. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 49-67.

Kupetz, Maxi / Becker, Elena (2020): "Interkulturelle Kommunikation im Unterricht" – Empirische Beobachtungen im Kontext von DaZ als Gegenstand von Fallarbeit in der Lehrer*innenbildung. In: ZIF Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht – MehrSprachen Lernen und Lehren 25(1), 115-143.

Kupetz, Maxi / Becker, Elena (2021): Von Anfängen, Beendigungen und Übergängen: das prosodische und kinetische Design von 'okay' in Unterrichtsinteraktion. In: Kupetz, Maxi / Kern, Friederike (Hg.): Prosodie und Multimodalität / Prosody and multimodality – Empirische Beiträge der Interaktionalen Linguistik. Heidelberg: Winter, 175-205.

Lerner, Gene (1995): Turn design and the organization of participation in instructional activities. In: Discourse Processes 19(1), 111-131.

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.

Lingnau, Beate / Paul, Ingwer (2013): Veranschaulichungsverfahren im Sprachförderkontext. In: Birkner, Karin / Ehmer, Oliver (Hg.): Veranschaulichungsverfahren im Gespräch. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, 156-180.

Maier, Uwe / Bohl, Thorsten / Kleinknecht, Marc / Metz, Kerstin (2013): Allgemeindidaktische Kriterien für die Analyse von Aufgaben. In: Kleinknecht, Marc / Bohl, Thorsten / Maier, Uwe / Metz, Kerstin (Hg.): Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht: fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 9-45.

Majlesi, Ali Reza (2014): Finger dialogue: The embodied accomplishment of learnables in instructing grammar on a worksheet. In: Journal of Pragmatics 64, 35-51.

Meyer, Hilbert (2017): Unterrichtsmethoden. 1: Theorieband. 17. Auflage. Frankfurt a. M.: Cornelsen.

Mondada, Lorenza (2013): Multimodal interaction. In: Müller, Cornelia / Cienki, Alan / Fricke, Ellen / Ladewig, Silva H. / McNeill, David / Teßendorf, Sedinha (eds.): Body – language – communication. An international handbook on multimodality in human interaction. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 38.1, Berlin u.a.: De Gruyter, 577-589.

Mondada, Lorenza (2016): Conventions for multimodal transcription. https://franzoesistik.philhist.unibas.ch/fileadmin/user_upload/franzoesistik/mondada_multimodal_conventions.pdf, letzter Zugriff am 4.03.2021.

Mori, Junko / Hayashi, Makoto (2006): The achievement of intersubjectivity through embodied completions: A study of interactions between first and second language speakers. In: Applied Linguistics 27(2), 195-219.

Paul, Ingwer (2007): Intra- und interpersonelle Koordinierung am Unterrichtsanfang. In: Schmitt, Reinhold (Hg.): Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion. Tübingen: Narr, 195-224.

Pitsch, Karola (2007): Koordinierung von parallelen Aktivitäten: Zum Anfertigen von Mitschriften im Schulunterricht. In: Schmitt, Reinhold (Hg.): Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion. Tübingen: Narr, 411-446.

Pitsch, Karola / Ayaß, Ruth (2008): Gespräche in der Schule – Interaktion im Unterricht als multimodaler Prozess. In: Willems, Herbert (Hg.): Lehr(er)buch Soziologie: Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Band 2, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 959-982.

Putzier, Eva-Maria (2016): Wissen – Sprache – Raum: Zur Multimodalität der Interaktion im Chemieunterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Sallat, Stephan (2018): Textoptimierung als Grundlage der sprachlichen Adaption von Bildungs- und Fachsprache. In: Caruso, Celestine / Hofmann, Judith / Rohde Andreas / Schick, Kim (Hg.): Sprache im Unterricht. Ansätze, Konzepte, Methoden. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 357-372.

Schmitt, Reinhold (2012): Zur Multimodalität von Unterstützungsinteraktion. In: Deutsche Sprache 40(4), 343-371.

Schmitt, Reinhold (2013): Körperlich-räumliche Aspekte der Interaktion. Tübingen: Narr.

Schmitt, Reinhold / Deppermann, Arnulf (2007): Monitoring und Koordination als Voraussetzungen der multimodalen Konstitution von Interaktionsräumen. In: Schmitt, Reinhold (Hg.): Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion. Tübingen: Narr, 95-128.

Seedhouse, Paul (2004): The interactional architecture of the language classroom: a conversation analysis perspective. Malden, MA u.a.: Blackwell.

Seedhouse, Paul (2019): L2 classroom contexts: deviance, confusion, grappling and flouting. In: Classroom Discourse 10(1). Kupetz, Maxi / Glaser, Karen / You, Hie-Jung (eds.): Special issue: Embracing social interaction in the L2 classroom: Perspectives for language teacher education, 10-28.

Selting, Margret / Auer, Peter / Barth-Weingarten, Dagmar / Bergmann, Jörg / Bergmann, Pia / Birkner, Karin / Couper-Kuhlen, Elizabeth / Deppermann, Arnulf / Gilles, Peter / Günthner, Susanne / Hartung, Martin / Kern, Friederike / Mertzlufft, Christine / Meyer, Christian / Morek, Miriam / Oberzaucher, Frank / Peters, Jörg / Quasthoff, Uta / Schütte, Wilfried / Stukenbrock, Anja / Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung 10, 353-402.

Streeck, Jürgen (1996): How to do things with things: Objects trouvés and symbolization. In: Human Studies 19(4), 365-384.

Stukenbrock, Anja (2009): Herausforderungen der multimodalen Transkription: Methodische und theoretische Überlegungen aus der wissenschaftlichen Praxis. In: Birkner, Karin / Stukenbrock, Anja (Hg.): Die Arbeit mit Transkripten in Fortbildung, Lehre und Forschung. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, 144-169.

Stukenbrock, Anja (2014): Take the words out of my mouth: Verbal instructions as embodied practices. In: Journal of Pragmatics 65, 80-102.

Stukenbrock, Anja (2015): Deixis in der face-to-face-Interaktion. Berlin u.a.: De Gruyter.

Svennevig, Jan (2018): Decomposing turns to enhance understanding by L2 speakers. In: Research on Language & Social Interaction 51(4), 398-416.

Zemel, Alan / Koschmann, Timothy (2014): 'Put your fingers right in here': Learnability and instructed experience. In: Discourse Studies (16)2, 163-183.

Jun.-Prof. Dr. Maxi Kupetz
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Germanistisches Institut
Luisenstraße 2
06108 Halle (Saale)

maxi.kupetz@germanistik.uni-halle.de

Veröffentlicht am 14.7.2021
© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.

Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion (ISSN 1617-1837)
Ausgabe 22 (2021), Seite 237-271 (www.gespraechsforschung-ozs.de)

Instruieren in kreativen Settings – wie Vorgaben der Regie durch Schauspielende ausgestaltet werden[1][2]

Axel Schmidt / Arnulf Deppermann

Abstract
Instruktionen sind darauf angelegt, ein festgelegtes Ergebnis zu erzielen, v.a. in instrumentellen Arbeitskontexten oder Lehr-Lern-Settings. In kreativen Settings dagegen existieren häufig keine klar definierten Lerninhalte. Das Endprodukt und der Weg dorthin werden vielmehr bewusst offen gehalten, um Kreativität zu ermöglichen. Trotzdem machen Instruktionen auch in kreativen Settings einen Großteil der Äußerungen aus. Wir zeigen an zwei typischen Fällen aus Theaterproben, wie Instruktionen in kreativen Settings Neues hervorzubringen vermögen. Regisseur*innen arbeiten mit relativ offenen Rahmeninstruktionen, die von Schauspielenden in Folgehandlungen auszugestalten sind. Instruierte Handlungen haben so ein hohes Potenzial an Eigeninitiative und liefern die Grundlage für Regisseur*innen, um Aspekte des vorgängigen Spiels der Schauspieler*innen affirmativ aufzugreifen, die sie selbst zuvor so nicht instruiert haben. Diese Selektionen der Regie greifen einen Teil des dargebotenen Schauspiels auf und machen es für das zukünftige Handeln verbindlich. Unsere Studie untersucht, wie Instruktionen Folgehandeln evozieren, auf das sie selbst wiederum aufbauen. Grundlage ist ein Korpus von 800 Stunden Videoaufnahmen von Theaterproben.

Keywords: Instruktionen – IRE-Sequenzen – Kreativität – Theaterproben – multimodale Interaktion.

English Abstract
Instructions are designed to achieve a predetermined result, especially in instrumental work contexts or teaching and learning settings. In creative settings, however, there is often no clearly defined learning content. On the contrary, the end product and the path to it are deliberately kept open to enable creativity. Yet, instructions make up a large part of the actions in creative settings as well. We analyze two typical cases from theater rehearsals, showing how instructions in creative settings can produce something new. Directors give rather open initial instructions, which have to be developed by actors. Instructed actions are worked out by the actors on their own initiative. Directors, in turn, select aspects of the actors' performance that was not previously instructed and make it obligatory for future acting. Our study examines how instructions elicit actions on which next instructions build upon. The study draws on a corpus of 800 hours of video-recorded theater rehearsals.

Keywords: instructions – IRE-sequences – creativity – theatre rehearsals – multimodal interaction.

---

[1] Dieser Artikel beruht auf Videoaufzeichnungen eines kompletten Probenzyklus. Wir bedanken uns beim Intendanten des Nationaltheaters Mannheim (NTM), Christian Holtzhauer, für seine Offenheit und Kooperativität sowie bei allen Beteiligten, die bereit waren, sich über einen Zeitraum von zwei Monaten bei ihrer Arbeit filmen zu lassen.
[2] Wir bedanken uns bei den Herausgeber*innen des Themenheftes für die hilfreichen Kommentare zu einer ersten Version dieses Artikels.

1. Einleitung
2. Instruktionen in instrumentellen und Lehr-Lern-Settings
3. Instruieren in Theaterproben
4. Daten
5. Analysen: Zwei typische Fälle des Instruierens in Theaterproben
6. Fazit: Instruierte Kreativität?
7. Literatur

1. Einleitung

Der vorliegende Artikel geht der Frage nach, wie durch Instruktionen in kreativen Settings Neues hervorgebracht wird. Grundlage sind Daten aus Theaterproben, in denen Regisseure instruieren und Schauspielende diese Instruktionen umsetzen. Wir werden zeigen, dass Instruieren in kreativen Settings – wie hier dem Theater – anders verläuft als in Settings in denen Ziele, Prozeduren und Lerninhalte im Vorfeld relativ klar definiert sind, wie etwa in pädagogischen Settings oder in instrumentellen Arbeitskontexten. Im Gegensatz zu Instruktionen in Lehr-Lern-Settings oder in instrumentellen Arbeitskontexten existieren in kreativen Settings häufig keine klar definierten Lerninhalte oder Routineabläufe. Im Gegenteil: Das Endprodukt und der Weg dorthin werden bewusst offen gehalten, um Kreativität zu ermöglichen (Hinz/Roselt 2011; Matzke 2012). Dennoch machen Instruktionen auch in kreativen Settings wie Orchester- und Theaterproben einen Großteil der Äußerungen des/der Regisseur*in/Dirigent*in aus (Schmidt 2014; Weeks 1996; Krug/Messner/Schmidt/Wessel 2020).

Die interaktionale Organisation institutionellen Handelns spiegelt die Zwecke von Institutionen wieder (Drew/Heritage 1992). Unsere Untersuchung zeigt, wie die Art des Instruierens in Theaterproben zu einem wesentlichen institutionellen Ziel beiträgt, nämlich Kreativität zu befördern. In Theaterproben entwickeln Regisseur*innen und Schauspieler*innen aus einem vorgegebenen Text eine leiblich-räumliche Aufführung, die durch diesen Text selbst nicht vollständig determiniert ist. In unseren Daten produzieren Regisseur*innen Instruktionen, mit denen sie Aspekte des Spiels der Schauspieler*innen affirmativ aufgreifen, die sie selbst zuvor (so) nicht instruiert haben. Diese Instruktionen selegieren und offizialisieren damit einen Teil des emergent dargebotenen Schauspiels und machen es für das zukünftige Handeln verbindlich.

Zunächst führen wir in die Forschung zu Instruktionen in pädagogischen und instrumentellen Settings (2.) und in kreativen Settings (3.) ein. In 4. geben wir einen Überblick über die verwendeten Daten. In 5. zeigen wir zunächst, dass der Anspruch kreativ zu sein und Neues hervorzubringen, vom Regisseur selbst als wesentlicher Zweck des Probens gesehen wird. Im Anschluss stellen wir zwei Fälle vor, die deutlich von Instruktionsaktivitäten in anderen Settings abweichen, jedoch für das kreative Setting der Theaterproben den Normalfall darstellen.

2. Instruktionen in instrumentellen und Lehr-Lern-Settings

Instruktionen sind direktive Handlungen. "[T]hey are attempts [...] by the speaker to get the hearer to do something" (Searle 1976:12; s.a. Austin 1962; Blum-Kulka 1997; Ervin-Tripp 1976; Labov/Fanshel 1977; Goodwin 2006). Direktive sind immer ein Versuch, das Verhalten anderer zu bestimmen und werfen daher immer Fragen von Macht, Status und Wissen auf. Durch die Art und Weise, wie direktive Äußerungen gestaltet sind, zeigt sich eine Orientierung der Teilnehmenden an deontischen Aspekten, d.h. daran, wer aufgrund welcher Statuszuschreibungen berechtigt (*entitled*) ist, das Verhalten anderer zu regulieren, sowie an spezifischen Umständen der jeweiligen Situation (*contingencies*; s. Curl/Drew 2008). Solche Einschätzungen schlagen sich in der Wahl des linguistischen Formats nieder, das je nach Grad der (zugeschriebenen/unterstellten) Berechtigungsverhältnisse mehr oder weniger direkt bzw. abgetönt ausfällt (Drew/Couper-Kuhlen 2014; Sorjonen/Raevaara/Couper-Kuhlen 2017; Deklarative/Interrogative: Antaki/Kent 2012; Craven/Potter 2010; Curl/ Drew 2008; Stevanovic/Peräkylä 2012; deontischer Infinitiv: Deppermann 2006; Deklarative/Imperative: Deppermann 2018a und b; Zinken/Ogiermann 2011, Imperative/Interrogative: Zinken/Ogiermann 2013; Rossi 2012). Berechtigungen beruhen häufig auf institutionell verankerten, aktuell zugeschriebenen oder in Anspruch genommenen epistemischen Asymmetrien, auf deren Grundlage sich Interagierende hinsichtlich bestimmter Wissensareale mehr oder weniger Expertenstatus zuschreiben (Heritage 2012; Stivers/Mondada/Steensig 2011).

Instruktionen sind ein *spezifischer Typus von Direktiven*. Sie wurden vor allem in ethnomethodologischer Forschungstradition als Anleitung zur kontextsensitiven Durchführung oder Umsetzung bestimmter Handlungsschritte zur Erzielung bestimmter Ergebnisse verstanden (s. zusammenfassend Lindwall/Lymer/Greiffenhagen 2015). Im Gegensatz zu Alltagsinteraktionen, in denen direktive Handlungen wie Bitten, Vorschläge usw. vereinzelt vorkommen können, sind Instruktionen häufig konstitutiver Teil institutioneller bzw. aufgabenbasierter Aktivitäten (wie in vielen Arbeitsinteraktionen oder in gemeinsamen Spielen). Trotz ihrer unheilbaren Unvollständigkeit und impliziten Voraussetzungshaftigkeit (Garfinkel 2002; Amerine/Bilmes 1988) sind Instruktionen darauf angelegt, ein festgelegtes Ergebnis zu erzielen. "Instructions have a projected outcome", so betonen Amerine/Bilmes (1988:329).

Wie Bitten, Vorschläge usw. vollziehen sich auch Instruktionen häufig in Sequenzen: Einer initialen Instruktion folgt eine responsive Umsetzung, die allerdings in spezifischer Weise als Quelle von Verstehen und Kompetenz in den Blick genommen wird (Hindmarsh/Reynolds/Dunne 2012; Zemel/Koschman 2014; Macbeth 2004). Zudem beschreiben Instruktionen häufig, *wie* etwas getan werden soll (Ekström/Lindwall 2012, 2014; Mondada 2014a). Vor allem in Lehr-Lern-Kontexten folgen Umsetzungen im dritten Schritt häufig Evaluationen oder Korrekturen (Mehan 1979; McHoul 1978): "Correction sequences are one of the ways in which members display and recognize that instructing is going on" (Macbeth 2004:729). Die für direktive Formate im Alltag wie Bitten oder Vorschläge veranschlagten Kategorien von Begünstigter/Begünstigender (*beneficiary/beneficiant*) (cf. Clayman/ Heritage 2014; Couper-Kuhlen 2014; Kendrick/Drew 2016) sind weniger ausschlaggebend, da die Beteiligten häufig in Aktivitätszusammenhänge eingebunden

sind, in denen sie jeweils spezifische Rechte und Pflichten/Zuständigkeiten haben, auf die die Instruktionen Bezug nehmen. Das gemeinsame Ziel ist nur durch arbeitsteilige Kooperation zu erreichen, etwa im Fahrunterricht (Deppermann 2018a), in chirurgischen Operationen (Mondada 2014b), beim gemeinsamem Kochen (Mondada 2014a) oder Renovieren, der Erstversorgung von Patienten im Team (Deppermann 2014) oder Theaterproben. Instruktionen treten dabei meist nicht als vereinzelte Paarsequenzen auf, sondern es kommt zu längeren Serien von Instruktionen, die aufeinander aufbauen (s. hierzu auch Lindwall/Lymer/Greiffenhagen 2015). Im Gegensatz zu direktiven Handlungen wie Vorschläge, Bitten usw. im Alltag sind Instruktionen in institutionellen Settings daher selten abgetönt oder begründet (Goodwin 2006; Baranova/Dingemanse 2016).

Instruktionen in *Lehr-Lern-Settings* (etwa im Schulunterricht, in Universitätsseminaren oder in Fahrstunden) kommt ein Sonderstatus zu. Im Gegensatz zum gemeinsamen Arbeiten in instrumentellen Settings ist das Instruieren hier an Lernzwecken orientiert. Es kann – je nach Setting – mehr oder weniger direktiv oder rein wissensvermittelnd sein (die Umsetzung ist dann an eine zukünftige Anwendungssituation delegiert). Grundsätzlich unterscheiden lassen sich Prüfungsfragen (*exam questions*, s. Searle 1994, Heritage 1984:284-289), die dazu dienen Wissen zu überprüfen, von elizitierendem Fragen oder Instruieren bzw. Erklären, das dazu dient, Lernende in die Lage zu versetzen, relevantes Wissen angeleitet selbst zu entwickeln ("designed to ensure that the students see ..." Lindwall/Lymer/Greiffenhagen 2015:153).

3. Instruieren in Theaterproben

Instruktionen wurden also bisher vor allem in Routinekontexten untersucht, in denen Handlungsabläufe und -ergebnisse weitgehend bekannt sind und Instruktionen zur Feinkoordination gemeinsamen Handelns dienen, oder in Lehr-Lern-Settings, in denen sie der Überprüfung, Einübung oder Entwicklung kanonisierten Wissens dienen. Wie aber kommen Instruktionen zum Einsatz, wenn es darum geht, Kreativität zu ermöglichen? Wie wird instruiert, wenn Ablauf und Ergebnis gemeinsamen Handelns noch weitgehend offen sind? Die Künste, zu denen auch das Theater zählt, gelten in der gesellschaftlichen Kommunikation als kreativ (Becker 2013). Damit ist vor allem gemeint, dass sie neue Produkte durch einen offenen, vorher nicht determinierten Prozess hervorbringen oder 'kreieren' (Krämer 2004).[3] Die Frage, wie kreative Prozesse ablaufen beziehungsweise optimal zu gestalten sind, beschäftigt die Kreativitätsforschung seit Anbeginn (für einen Überblick: Boden 1994; Runco/Jaeger 2012). Eine zentrale Einsicht betrifft die Schwierigkeit, kreative Prozesse zu steuern: Was Kreativität hervorbringt, nämlich etwas Neues oder Originelles, lässt sich nicht erzwingen, sondern nur befördern; es emergiert in entsprechend gestalteten Prozessen. Untersuchungen zu kreativen Prozessen kommen zum Großteil aus der Psychologie und konzentrieren sich auf individuelle Denkleistungen in experimentellen Settings (Meißner 1994), selten auf Gruppenprozesse und noch seltener auf leibliches Handeln. Unser Fokus dagegen liegt auf kreativen Gruppenprozessen in praktischen Interaktionskontexten. Die wenigen EMCA-

[3] Ein gesellschaftlicher Kunst-/Kreativitätsbegriff stellt zudem die Ästhetizität von Produkten in den Vordergrund, was für unsere Fragestellung aber zunächst irrelevant ist.

Studien zu Gruppenprozessen in kreativen Settings fokussieren weitgehend entweder interaktionsorganisatorische Fragen (Broth/Keevallik 2014; Keevallik/Ekström 2019; Schmidt 2020) oder korrektive Instruktionen (Keevallik 2010; Messner 2020; Weeks 1996; Wessel 2020; Stevanovic 2020) und befassen sich nicht mit der Ermöglichung kreativer Prozesse.

Theater gilt nicht nur in der Gesellschaft als kreativ, sondern ist auch seinem Selbstanspruch zufolge kreativ. Deutlich wird dies an meta-kommunikativen Selbstbeschreibungen, wie sie Regisseur*innen in Theaterproben bisweilen produzieren (s. 5). Die Art und Weise, wie Instruieren in kreativen Settings interaktional und sequentiell organisiert ist, weist daher eine andere sozialstrukturelle Organisation auf als andere Instruktionssettings. In Theaterproben finden wir eine Art der Arbeitsteilung, in der Kompetenzen und Wissen, im Gegensatz zu Lehr-Lern-Settings, nicht asymmetrisch verteilt sind (im Sinne von Wissenden vs. Nicht-Wissenden). Vielmehr verfügen in Theaterproben Regisseur*innen und Schauspieler*innen exklusiv über unterschiedliche Kompetenzen, nämlich konzeptuelle Kompetenzen im Falle der Regie und darstellende Kompetenzen im Falle des Schauspiels. Erst deren komplementäres Zusammenspiel ermöglicht die Entwicklung einer Theaterinszenierung. Regieseitige Instruktionen dienen der Aktivierung und Kanalisierung komplementärer Kompetenzen (des Schauspiels) im Dienste der Herstellung eines neuartigen, kreativen Produkts (hier: einer reproduzierbaren Performance), aber kaum einmal der Vermittlung von Wissen. Der Interaktionstyp 'Probe' trägt diesem Anspruch Rechnung. Sie gelten als Rahmen, in dem Tätigkeiten ausprobiert werden können, ohne die üblichen Konsequenzen zu zeitigen, etwa beim Publikum auf Zuspruch oder Ablehnung zu stoßen (Goffman 1977). Der besondere Status von Proben oder – um einen Ausdruck der Teilnehmenden zu verwenden – 'des Probierens' zeigt sich auch in den Selbstbeschreibungen und -deutungen ihrer eigenen Praxis (s. 5).

Grundlage vieler Theaterstücke sind (klassische) Texte oder Dramen (wie auch in unserem Fall). Regie, Dramaturgie und Bühnenbild entwickeln Konzepte, die häufig in Form von Konzeptpapieren versprachlicht oder visualisiert vorliegen. Schauspielende sind ausgebildet, solche Konzepte in konkrete, dynamische und verkörperte Darstellungsformen auf der Bühne umzusetzen. Die Besonderheit des Theaters als Kunstform liegt in seiner Ereignishaftigkeit und Situiertheit. Theater ist Raum- und Körperkunst, die im Hier und Jetzt immer wieder neu hervorzubringen ist. Schauspielende arbeiten an der Schnittstelle von (sprachlich oder visuell) fixierten Konzepten und körperlicher Umsetzung. Ihre Eigenleistung – die regieseitig nicht durch Instruktionsarbeit ersetzbar ist – besteht in der Entwicklung geeigneter Darstellungsformen, die in Proben zur Anschauung gebracht und weiterentwickelt werden. Sie gelten zunächst als Spielangebote, das heißt als probehalber dargebotene, tentative und ggf. weiterzuentwickelnde Umsetzungen konzeptueller Vorgaben.

Bisherige Studien zu Proben betonen ihren Status als Experimentierfelder (z.B. Matzke 2012): In Proben stehen Ergebnisse nicht im Vorfeld fest; ein Ergebnis, sprich eine Inszenierung, ist erst noch zu entwickeln. Ausgangspunkt sind häufig Textvorlagen und nur sehr grobe Ideen und Konzepte, wie daraus eine Aufführung wird; auch der Weg dorthin ist häufig offen (abgesehen von organisatorischen Rahmenbedingungen). Es gibt keine feststehende Soll-Vorstellung, an der das produzierte Spielangebot (das 'Ist') gemessen wird. Dennoch sind auch Theaterproben

über weite Strecken mittels Instruktionen organisiert, die direkt anweisen, was zu tun ist oder vorgängige Spielhandlungen korrigieren. Ähnlich wie in Lehr-Lern-Settings transzendieren solche Instruktionen die aktuelle Situation. Das Instruierte soll eingeübt, verfeinert und behalten werden (Weeks 1990:351; Schmidt 2018; Schmidt 2020). Hier liegt der Unterschied zu rein instrumentellen Instruktionen (ob in Theaterproben oder in anderen Arbeitszusammenhängen), die der Koordinierung singulärer Aktivitätsabläufe dienen, die aber nicht zu behalten oder zu wiederholen sind (Schmidt 2018:248f.). Ein Großteil der Instruktionen in Theaterproben weicht aber deutlich ab von Instruktionssequenzen in anderen Settings. Wie wir zeigen werden, stecken erste Instruktionen nur grobe Rahmen ab, die von den Schauspielenden auszugestalten sind. Darauffolgende Instruktionen ko-konstruieren und selegieren erwünschte Teile des Spielangebots. In solchen Fällen dient das instruierte Ausführen von Schauspielhandlungen nicht primär dem Erlernen einer Tätigkeit oder der Aneignung einer Fertigkeit, sondern der Hervorbringung neuer Darstellungsformen. Bevor wir uns in 5. zwei typische Fälle anschauen, geben wir im folgenden Abschnitt einen Überblick über die verwendeten Daten.

4. Daten

Grundlage unserer Untersuchung ist ein Korpus von 800 Stunden Videoaufnahmen des kompletten Zyklus der Proben zum Stück "Endstation Sehnsucht" von Tennessee Williams am Nationaltheater Mannheim in der Spielzeit 2018/19. Neben den Videoaufnahmen wurden zudem verschiedene ethnographische Daten erhoben (insbesondere visuelle und schriftliche Vorlagen wie Bühnenkonzepte, Skripte und deren Überarbeitung sowie Feldnotizen).

Unsere Analysen beruhen auf einer systematischen Sichtung der ersten 20 Stunden des Korpus. In die Kollektion aufgenommen wurden Instruktionssequenzen, die folgende Kriterien erfüllten: a) auf eine relativ vage Instruktion der Regie liefert das Schauspiel Spielangebote, die über den ursprünglichen Instruktionsinhalt hinausgehen (z.B.: es wird mehr gemacht als instruiert wurde); b) Teile des so nicht instruierten Spielangebots werden im nächsten Schritt durch den Regisseur aufgegriffen und dadurch neu instruiert. Den hier dargestellten Analysen liegt die Untersuchung einer Kollektion von 20 solchen Instruktionssequenzen zugrunde. Für den vorliegenden Artikel haben wir zwei typische Fälle ausgewählt.

Die sprachliche Transkription folgt GAT2-Konventionen (Selting et al. 2009). Körperliche Handlungen sind nach Mondada (2018, 2019) transkribiert. Im Unterschied zu den meisten Untersuchungen multimodaler Interaktion ist hier weniger die Betrachtung einzelner Ressourcen (wie Blick, Gestik, Objektgebrauch usw.) relevant, sondern meist eine holistische leiblich-räumliche Performance, die das Einnehmen von komplexen Körperposituren oder die Ausführungen von Bewegungsmustern (z.B. Arten des Gehens, Tanzen, Sprechausdruck zusammen mit einer bestimmten Köperhaltung/-bewegung) betrifft. Die Transkriptionen werden daher durch eine Vielzahl von Standbildern (Stukenbrock 2009) ergänzt, die körperliche Posen und Bewegungsmuster repräsentieren, die durch Transkription kaum zu vermitteln wären.

5. Analysen

Proben gilt sowohl in der Theaterwissenschaft als auch in der Praxis des Theatermachens als zentrale und unverzichtbare Aktivität wie auch als besonderer Ort für die Entwicklung einer Inszenierung. Proben gelten als Schutzraum, in dem tentativ gearbeitet werden kann, ohne vorschnelle Beurteilung, und damit als Keimzelle für die kreative Entwicklung von Ideen (Matzke 2012; Hinz/Roselt 2011; Volkova 2019; für das Tanztheater: Kleinschmitt 2018). An verschiedenen Stellen in unseren Daten liefert der Regisseur Selbstdeutungen seiner Probenpraxis (*member's concepts;* Bilmes 1986) und bestätigt damit obige Auffassung bezüglich Funktion und Arbeitsteiligkeit des Probens, indem er die Probenpraxis thematisiert und feststellt,

- dass Proben ein offener Suchprozess ist,
- dass er selbst keinen festen Plan und keine ausgereiften Ideen hat,
- dass nicht er allein, sondern auch die Schauspielenden substanziell zu diesem Prozess beitragen (müssen),
- dass es die Aufgabe des Schauspiels ist, Ideen umzusetzen und damit erst zur Anschauung zu bringen und
- dass Dinge ausprobiert und angeschaut werden müssen, bevor man 'sehen' kann, ob etwas brauchbar ist.

Wir schauen wir uns nun an zwei typischen Fällen an, wie Instruktionen und ihre Umsetzungen auf der Bühne in Spielproben ablaufen (s.a. Krug/Messner/Schmidt/Wessel 2020). Die Instruktionen der Regie können das Schauspiel unterbrechen (Schmidt 2020), aber auch während des laufenden Schauspiels *on the fly* (s. Krug 2020) produziert werden (Krug/Schmidt 2020). Die folgenden Fälle weisen eine ähnliche sequentielle Grundstruktur auf: Auf eine relativ offene und vage Rahmeninstruktion in einer Spielpause erfolgt eine schauspielerische Umsetzung, die dann vom Regisseur mittels *on the fly*-Instruktionen bearbeitet wird, ohne das Spielen zu unterbrechen. Der Regisseur agiert während der Spielangebote sehr aktiv, wodurch das Schauspiel zu einem Resultat mikro-sequentiell koordinierter Ko-Konstruktion wird. Die schauspielerische Umsetzung geht über die Instruktion hinaus, indem sie mehr anbietet als in der Instruktion gefordert wurde.

Im ersten Fall proben die Teilnehmenden eine Teilszene der zweiten Szene. Die Hauptfigur B (Blanche) unterhält sich mit ihrer Schwester (Stella) über deren Wohnverhältnisse. B wird eine Zeitlang bei Stella wohnen. B hat die vorherige Teilszene beendet, in der sie mit den Tücken einer aufklappbaren Matratze 'kämpft'. Auf dem Boden sitzend und seufzend (Z2) produziert die Souffleuse die nächste Textzeile (Z3), die das Skript an dieser Stelle für B vorsieht: "da ist gar keine Tür", bezogen auf die fehlende Wand/Tür zwischen Küche und Schlafzimmer (Abb. 1). Blanches Spielpartnerin, Stella, sitzt in der Küche am Tisch, der Regisseur steht hinter seinem Regietisch. Er instruiert B, die Szene zunächst pantomimisch fortzusetzen (Z6-9), was sie in der Folge umsetzt (ab Z19).

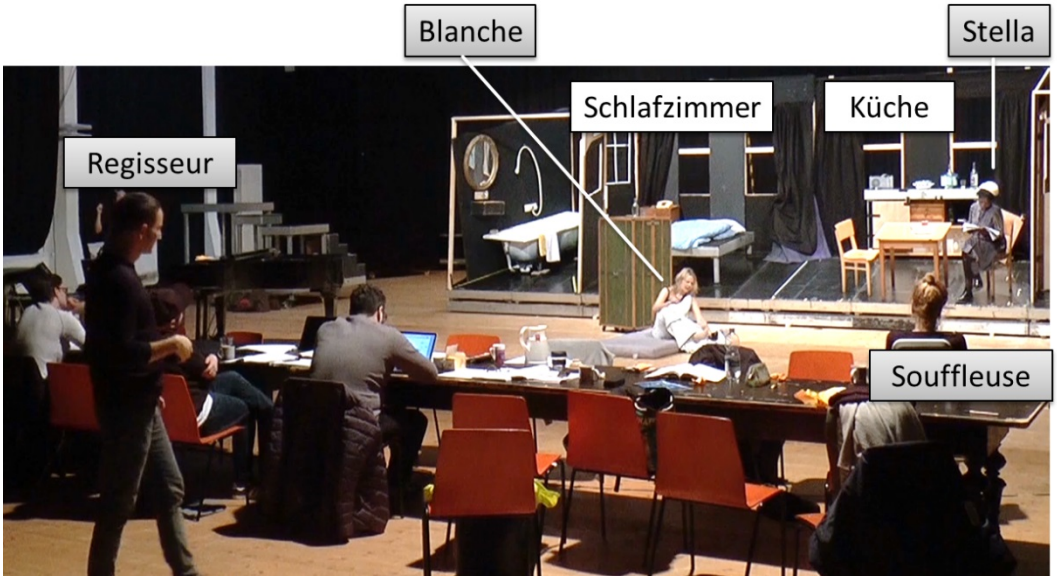


Abb. 1: Teilnehmende, Bühne und Setting

Transkript 1: *Pantomime* (Tag 3 morgens, hinten, e, 5:22-5:52)

R = Regie, B = Schauspiel/Blanche, STE = Schauspiel/Stella, Sou = Souffleuse, Dr = Dramaturg; b-b = Blick von B; b-k = Gesten und Körperbewegungen von B; Skripttext = *kursiv*; hochgestellte Ziffern nach Pfeilen (--->[1]) verweisen auf das Ende der betreffenden Handlung.

```
1        (0.53)
2   B    aah::;
3   Sou  da is gar keine TÜR, (.)
4   B    aah:;
5   B    °hhh *oh äh* °hh§
    b-b       *dreht Kopf, schaut auf Bühne
    b-k                 §beginnt aufzustehen-->7
6   R    ((lacht tonlos)) +da hingehn wieder NEU+ wieder hingehn,
    r                     +gestikuliert stark---+
7   R    äh geh dahin* +äh <<all>in die die die Küche,>+§
    r                 +zeigt zur Bühne----------------+
    b-b             *Blick zu R-->9
8   B    <<p>ja,>
9   R    +HOCHgehn und# äh äh pantomimisch abtasten;* +
    r    +demonstriert hochgehen/pantomimisch abtasten+
    b-b  ------------------------------------------>*Bühne-->12
    Abb              #Abb.2
10  B    §eh °h eh °h  [eh °h]
    b-k  §läuft auf Bühne/Küche-->
11  R                 §[in die] in die Küche# gehn-
    b-k  -------------§beginnt Pantomime--->14
    Abb                                  #Abb.3
12  R    <<f>nee+ KUMma da> die die die des is der-*
    r           +zeigt Richtung Bühne-->
    b-b  ----------------------------------------*schaut zu R->
```

```
13  R   genau das is [das is der das ] is +der WEIße strich;+
    R   ---------------------------------->+zeigt Strich gestisch
14  B                §[ja (.) hierüber,]§
    b-k          --->§deutet Pantomime mit Arm an
15      +(0.3)
    R   +bückt sich/deutet gestisch Pantomime an-->
16  B   ja;+*§
    b-b ---->*Blick auf Bühne-->>
    b-k      §bückt sich/beginnt Pantomime-->
    r   ---+
17  B   §((atmet laut)) °h h° °h h°°h h°# °h h° °h h° °h h° (3.5)
    b-k §tastet imaginäre Wand mit Händen ab-->
    Abb                                 #Abb.4
18  R   [((lautloses Lachen))]
19  B   [°h h° °h ] h°°h h°§ °h h°§ [°h h° [°h #h° °h h° °h h°]
    b-k (4.8)
        ------------------§Klinke§Wand abtasten-->
    Abb                                       #Abb.5
20  R                                      [((lacht))         ]
21  Dr                                [<<pp>((kichert)) (XXXXXX)]>
22  B   §e:h #h°§
    b-k §springt durch imaginäre Wand§
    Abb      #Abb.6a
23  B   §h°§#
    b-k §palm up open hand gesture§
    Abb     #Abb.6b
24  R   +<<schreit spitz> UAH>#
    R   +schlägt Hände vor Mund-->
    Abb                      #Abb.7
25  B   §°h[h+ <<schreit> A#:]::::H>#
    b-k §springt zurück, schlägt Hände vor Mund-->[29]
    r   -----+
    Abb                    #Abb.6c  #Abb.8
26  R     +[a::h             ]+
    R     +nimmt Hände runter, beugt sich ruckartig vor+
27  R   <<lachend> jaha genau; +[uah]+
    R                          +schlägt Hände vors Gesicht+
28  B                           [aah]
29  B   *[da ist ja gar keine TÜR;]
    b-b  *schaut zu STE-->[33]
30  R     [((lacht lautlos))       ]
31  B   +zwischen den beiden ZIMmern;
    R   +läuft ein paar Schritte nach vorn-->
32  R   +he he he he§ he he °hh ehehe+§
    r   +läuft ein paar Schritte zurück, krümmt sich
    b-k             §zeigt mit Daumen auf Schlafzimmer§
33  B   §*((quietscht))# (1.25)§
    b-k §sticht mit Finger durch unsichtbare Wand§
    b-b  *schaut zu Schlafzimmer-->
    Abb               #Abb.9
```

```
34  R    +*a ha ha ha ha+*
     r   +beugt sich vor und zurück, klatscht
     b-b  *schaut zu STE-*schaut zu Schlafzimmer
35  B    §<<jammernd> a ha (.) ah °h a ha (.)§
     b-k §nimmt Hände vors Gesicht----------§
36  B    §<<angeekelt> huarg (.) uah °h §uahr °h [uahä ]§
     b-k §hängt imaginäres Laken auf----§wischt Hände an Kleid ab
37  R                                             [ha ha]
38  R    (xx) muss es ja geben [weisste de,]
39  B                          §[ah haa     ]
     b-k                       §schlägt Kleid über Gesicht-->>
40  R    ja des MACHn wa.
41  B    °h h°
```

Im direkt vorgegangenen Kontext 'kämpft' B mit einer aufklappbaren Matratze, auf der sie nun erschöpft sitzt (Abb. 1). Nach dem Einsatz der Souffleuse (Z3: *da ist gar keine TÜR*), die die Pause (Z1) und Bs Seufzen (Z2) offensichtlich als Texthänger interpretiert, bereitet sich B auf das Spiel der nächsten Teilszene vor: Während sie seufzt (Z4), tief ausatmet und lautiert (*change-of-state-token oh* und Verzögerungspartikel *äh*), schaut sie kurz zur Bühne und beginnt aufzustehen (Z5). Bevor sie jedoch die soufflierte Textzeile ("da ist gar keine Tür") produzieren kann, beginnt der Regisseur in Z6 eine Instruktion, die eine neue Spielidee einführt (Z6-9), nämlich die nicht vorhandene Wand zwischen Schlafzimmer und Küche pantomimisch abzutasten (Z9). Er steckt damit einen Rahmen für die Fortsetzung der Szene ab, die vom Schauspiel auszufüllen ist. Wir wollen solche Instruktionen *Rahmeninstruktionen* nennen.

Rahmeninstruktionen sind erste Züge in einer drei- bzw. vierzügigen Sequenz aus 1. Rahmeninstruktion, 2. umsetzenden Spielangeboten und 3. begleitenden affirmierenden Kommentierungen sowie – optional – 4. expliziten sequenzterminierenden Selektionen durch die Regie.

1. Rahmeninstruktionen

Rahmeninstruktionen erfolgen – wie auch in diesem Fall – typischerweise in Unterbrechungen oder Transitionen (Schmidt 2014, 2020), die die Regie für komplexere Spielanweisungen nutzt. Im Gegensatz zu begleitenden affirmierenden Kommentierungen (s.u.) nutzen Rahmeninstruktionen linguistische Formate, die eindeutig(er) instruierenden Charakter haben, in diesem Fall vornehmlich deontische Infinitive (*dahin gehen*, *wieder hingehn*, Z6; *hochgehn*, Z9; *pantomimisch abtasten*, Z9) und ein Imperativ (*geh da hin*, Z7). Inhaltlich etablieren Rahmeninstruktionen einen groben Rahmen, hier: dass Pantomime stattfinden soll, wie sie grob aussehen kann und wo sie stattfinden soll. Der Regisseur verwendet hierzu unterschiedliche Ressourcen, vor allem sprachliche (er benennt den Vorgang mit "*pantomimisch abtasten*", Z9, den Ort zunächst deiktisch mit *da*, dann eindeutiger mit *küche*, Z7) und gestische (er demonstriert "pantomimisch abtasten", s. Abb. 2/Z9).

Abb. 2: R demonstriert Pantomime (Z9)

Rahmeninstruktionen unterscheiden sich von den folgenden Instruktionen und Kommentaren, die während des Spiels (*on the fly*), knapp und meist rein körperlich erfolgen. Solche Instruktionen und Kommentare dienen der Feinjustierung des durch Rahmeninstruktionen initiierten Spiels, etwa in Form von Reparaturen (Z11-13), Rezeptionshandlungen wie Lachen (Z18, 20, 30, 32, 34, 37) oder körperlichen Demonstrationen (wie Schreien in Z24/26/27 oder Hände vor den Mund Schlagen in Z24). Rahmeninstruktionen dagegen formulieren eine eigenständige, häufig neue und schauspielerisch umsetzbare Idee (wie *pantomimisch abtasten*, Z9). Aber auch Rahmeninstruktionen entstehen nicht kontextfrei, sondern sind inspiriert durch vorheriges Verhalten von Schauspielenden, das häufig regieseitig als Spielangebot begriffen wird. Die neue Idee, die R hier formuliert (das pantomimische Abtasten der imaginären Wand), scheint durch Bs Reaktion in Z5 inspiriert (verwundertes *oh*, in Rs Lesart: mit Blick auf die nicht vorhandene Tür), das R in Z6 zunächst mit einem tonlosen Lachen quittiert. Das so konstruierte *laughable*, Bs Verwunderung über die nicht vorhandene Wand, ist der Ausgangspunkt für Rs Idee: Er greift die angebotene Haltung (Verwunderung) auf und überspitzt sie durch eine pantomimische Suche nach der Wand. Hierfür spricht auch, dass die Formulierung seiner Idee spontan wirkt und im Moment entworfen scheint (Ayaß 2001, Ochs 1979): Plötzlicher, 'rausgeplatzter' Beginn (hohe, sich überschlagende Stimme, schnelles Sprechtempo), häufige Abbrüche, Wiederholungen und Reformulierungen, Aneinanderreihung von kleinen, inkrementell produzierten Sinneinheiten (*dahin gehen wieder NEU hingehen*, Z6; *geh da hin*, Z7; *pantomimisch abtasten*, Z9, *in die Küche gehen*, Z11).

2. Umsetzendes Spielangebot

B zeigt durch ihr körperliches Verhalten während Rs Rahmeninstruktion an, dass sie ihm aufmerksam folgt: Ihr Blick ist ab Z7 unverwandt auf R gerichtet, ihre Körperbewegungen friert sie in einer abwartenden Pose ein (Abb. 2/Z9). Damit zeigt sie den Wechsel ihres Aufmerksamkeitsfokus von der Koordination ihres eigenen

Schauspieles auf die *on-the-fly*-Instruktionen der Regie an (s. Krug 2020). Bs folgende körperliche Reaktion verdeutlicht, dass sie Rs Instruktion als Aufforderung versteht, das Beschriebene sofort umzusetzen: Sobald sie erkannt hat, was sie am anvisierten Ort tun soll, nämlich "pantomimisch abtasten" (was erst ganz am Ende von Rs Instruktion in Z9 geschieht), schaut sie zur Bühne, läuft hinauf (Z10) und beginnt mit der Umsetzung (Z11). B übernimmt in ihrer Umsetzung Rs vorherige Demonstration (s. Abb. 3).

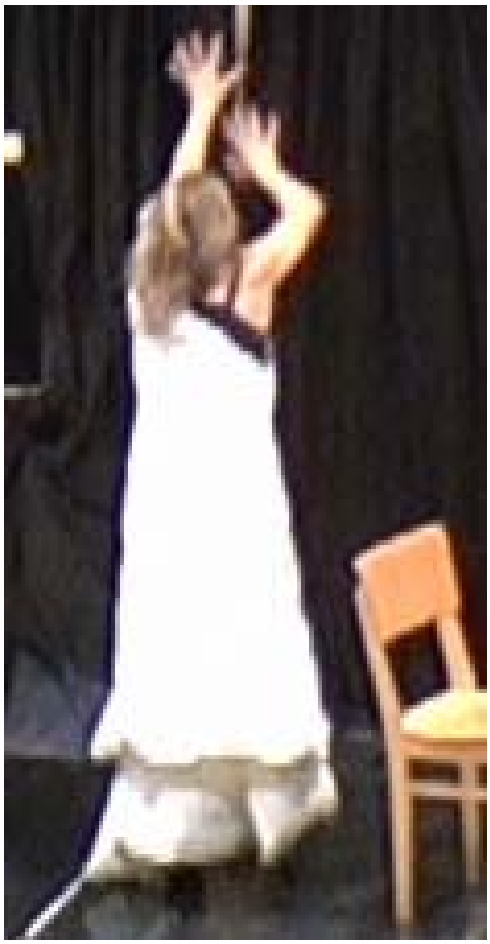


Abb. 3: B emuliert Rs Demonstration (Z11)

In Z11-15 folgt eine Reparatursequenz: R spezifiziert den Ort der Pantomime (aus *küche*, Z11, wird *der weiße strich* in Z13); B rückversichert sich in Überlappung (fragendes *hierüber* + angedeutete Pantomime in Z14); nachdem sie Rs Spezifizierung (*weiße strich*) quittiert hat (*ja* in Z16), setzt sie die Pantomime unmittelbar im Anschluss an der von R angedachten Stelle fort (s. Abb. 3 = von B angedachte Stelle vs. Abb. 4 = von R angedachte Stelle). Die Reparatur zeigt, dass R genaue Vorstellungen über bestimmte Aspekte seiner Idee hat, während andere offen bleiben. Zentral ist, dass der Eindruck entstehen soll, dass Blanche nach der nicht vorhandenen Wand zwischen Küche und Schlafzimmer sucht. Hierfür ist es wichtig, die Pantomime entlang des weißen Striches auszuführen (Z13, Abb. 4). Nicht spezifiziert wird dagegen die Ausgestaltung der Pantomime, wie lange sie dauert, ob dabei gesprochen oder lautiert wird und wann sie endet.

Abb. 4: Pantomime nach Reparatur (Z17)

Nachdem durch die Reparatursequenz hinreichendes Verständnis der Rahmeninstruktion sichergestellt wurde, produziert B in der Folge eine mit eigenständig ausgestalteten Details und Ideen versehene Umsetzung von Rs Rahmeninstruktion (Z16-37):

- *Klinke*: In Z19 erweitert sie das Abtasten der Wand um die Betätigung einer Klinke an einer imaginären Tür (Abb. 5).

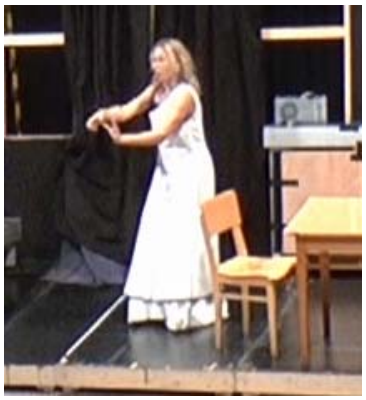


Abb. 5: B betätigt Klinke (Z19)

- *Durchspringen*: In Z22-28 visualisiert B ihre Versicherung der Erkenntnis einer fehlenden Wand, indem sie von der Küche ins Schlafzimmer und zurück springt (Abb. 6a-c). Sie verstärkt ihre bestürzte Verwunderung durch Gesten (Z23: *palm up open hand*[4]; Abb. 6b).

[4] Siehe Müller (2004). Kendon (2004:264-283) spricht von "Open Hand Supine".

Abb. 6a: B springt ins Schlafzimmer (Z22)

Abb. 6b: palm up open hand (Z23)

Abb. 6c: zurück in die Küche (Z25)

- *Finger*: Schließlich demonstriert B das Fehlen einer Wand, indem sie mit ihrem Zeigefinger durch die imaginäre Wand/Tür sticht und so prüft, ob sie auf Widerstand stößt (Abb. 9).

Abb. 9: B sticht mit Finger durch imaginäre Wand (Z33)

3. Begleitende affirmierende Kommentierungen des Regisseurs

Die Regie beschränkt sich in dieser Phase des laufenden Spiels auf begleitende affirmierende Kommentierungen, punktuelle körperliche und lautliche Enaktierungen und Rezeptionshandlungen (wie Lachen). Das Resultat ist eine Ko-Konstruktion der zu spielenden Szene. Drei Typen regieseitiger Aktivitäten lassen sich dabei unterscheiden:

A) Affirmierende Rezeptionshandlungen: Während Bs Performance zeigt R, dass er aufmerksam und aktiv rezipiert. Sein Blick ist nahezu durchgehend auf die Performance von B gerichtet; zudem vollzieht er Bewegungen und Lautierungen mit (s. Punkt b). Er lacht sehr oft (Z18, 20, 30, 32, 34, 37), eine typische Publikumsreaktion im Theater (Broth 2011), mit der Bs Darstellungen goutiert werden. Gleichzeitig zeigt er B damit an, dass ihre Umsetzungen in die richtige Richtung gehen und sie in dieser Weise weiterspielen kann. Affirmierende Rezeptionshandlungen lassen sich als ein 'gut so' und 'weiter so' (*go ahead*) lesen.

B) Mikrosequenzielle Ko-Konstruktionen (vormachen, mitmachen, nachmachen): Bisweilen interveniert der Regisseur in die laufende Performance. Instruktion und Schauspiel laufen dann kurzzeitig parallel, so dass sich die Schauspielerin sowohl an der Koordination ihres laufenden Spiels als auch an den zeitgleichen Instruktionen der Regie zu orientieren hat, die sie *on the fly* integrieren muss.[5] Häufig kommt es dann zu zeitlichen Überlappungen von regieseitigen Eingriffen und schauspielerischen Umsetzungen. Dies ist der Fall in Z24-27: R kommentiert Bs Sprung von der Küche ins Schlafzimmer (Z22/23) mit einem spitzen Schrei, bei dem er gleichzeitig die Hände vor den Mund schlägt (Z24, Abb. 7). Bs Wiederholung des Schreis (Z25) zeigt, dass sie Rs Schreien als demonstrierende Instruktion versteht, den Schrei als Darstellungselement in ihre Performance einzubauen, inklusive demonstrierter Geste (Abb. 8). Auch die Umsetzung seiner Demonstration durch B begleitet R durch ein Schreien (Z26), das teilweise mit Bs Schreien überlappt (Z25/26). Nach Bs Umsetzung evaluiert er ihre Performance positiv (*jaha genau*) und wiederholt das soeben entwickelte Darstellungselement, Schrei und Geste, nochmals abschließend (Z27).

Abb. 7: R schreit/schlägt Hände vors Gesicht (Z24)

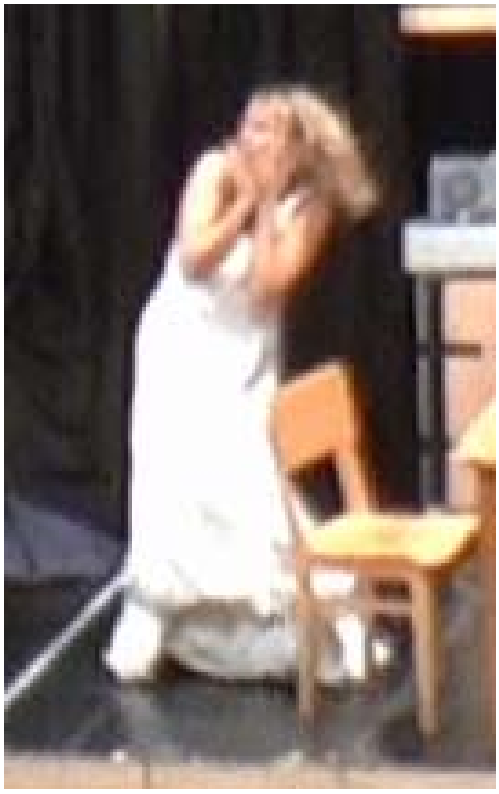


Abb. 8: B schreit/schlägt Hände vors Gesicht (Z25)

Wenn Regisseur*innen instruieren, verwenden sie häufig vorspielende Demonstrationen (Wessel 2020). Im Gegensatz zu sprachlichen Beschreibungen und Zeigegesten (*pointing*) sind Demonstrationen (Clark/Gerrig 1990; s.a. Ehmer 2011:71f.; Keevallik 2010) oder Darstellungen (*depictions*) "(…) physical scenes that people stage for others to use in imagining the scenes they are depicting" (Clark 2016:

[5] Zu dieser Form der Multiaktivität (Haddington et al. 2014) und ihrer typischen Lösungen in Theaterproben s. Krug (2020).

324). In unserem Fall zeigt R, wie B es machen soll und sie emuliert seine Darstellung. Rs Demonstrationen sind hier zudem sequenziell unterschiedlich platziert: Dieselbe Handlung, 'Schreien/Hände vor den Mund schlagen', wird vor, mit und nach der Umsetzung der Schauspielerin produziert. Je nach zeitlicher Positionierung ist das Schreien ein Vormachen (Z24), ein Mitmachen (Z26) oder ein Nachmachen (Z27), das unterschiedliche Funktionen hat. Während *Vormachen* instruiert, hat das *Mitmachen*[6] soziale (Display für hohes Involvement), kommunikative (lesbar als positives Feedback und *go ahead*) sowie selbstorganisatorische (das Spiel der Figur erlebend mitvollziehende) Funktionen. Das *Nachmachen* schließlich lässt sich hier als ergebnissichernde Wiederholung des Erarbeiteten lesen, dessen Gestalt[7] es abschließend bestätigt.[8] Ein vormachendes, mitmachendes und nachmachendes Instruieren ist ein häufig anzutreffendes Phänomen in Theaterproben und anderen kreativen Settings (Wessel 2020; Messner 2020; Krug/Schmidt 2020).

C) Klimax-Konstruktionen: Rs Lachen affirmiert nicht bloß Bs Darstellung, sondern rezipiert sie als eine auf eine Klimax zulaufende Entwicklung. Sein Lachen steigert sich kontinuierlich: Das verhaltende, eher tonlose Lachen während ihrer noch klar seine vorherige Demonstration emulierende Umsetzung des Abtastens der Wand (Z18/20) wird, je mehr Eigeninitiative ihre Performance gewinnt, immer lauter, länger und stimmhafter (in Z32) und gipfelt schließlich in einem kurzen eruptiven Lachanfall (Z34). Zudem nimmt die Körperlichkeit des Lachens zu: Während R anfangs seine Position hält, beginnt er mit dem Lachen in Z32 nach hinten zu laufen, sich umzudrehen und sich vor Lachen zu krümmen; im als Klimax behandelten Performance-Teil (Z34) klatscht er zusätzlich laut in die Hände.

4. Explizite sequenzterminierende Selektion durch die Regie

Nach dem als Klimax konstruierten Performance-Teil (Z34) produziert B ein weiteres neues Element (Z36: hängt imaginäre Laken auf), das allerdings keine explizite Behandlung von R mehr erfährt. Für ihn ist die Umsetzung seiner anfänglichen Rahmeninstruktion (*pantomimisch abtasten*, Z9) an dieser Stelle hinreichend erfüllt (was er unter anderem auch durch oben beschriebene Klimaxkonstruktion signalisiert). Er wendet sich vom Schauspiel ab und beginnt mit Dramaturg und Regieassistent zu sprechen (Z38: unverständlich), während B weiterspielt. Schließlich kündigt R explizit an, das soeben Erarbeitete in die Inszenierung mit aufzunehmen (Z40: *ja des machen wa*), wodurch er es als Teil der Aufführung für alle verbindlich macht und Bs vorgängige Performance implizit als gelungen bewertet. Die Komplexanapher *des* in Verbindung mit dem semantisch unterbestimmten Verb *machen* lässt allerdings weitestgehend offen, welche Aspekte genau Teil der Aufführung werden soll.

---

[6] 'Mitmachen' kommt dem, was Berthold Brecht *mitahmen* genannt hat, nahe. Doherty (2000:452) versteht das Brechtsche Konzept als Verbindung von mitfühlen (oder hineinversetzen) und nachahmen (oder imitieren).

[7] Anders als rein sprachliche Evaluationen (wie das vorangehende *jaha genau* in Z27) wiederholen demonstrierende Nachahmungen die Gestalt ("the physical scene", Clark 2016:324) dessen, was sie bezeichnen.

[8] Interessanterweise wird Nachahmen hier konträr zu pädagogischen oder stärker korrektiven Kontexten benutzt, wo es zur Demonstration von Fehlern eingesetzt wird (Evans/Reynolds 2016; Keevallik 2010; Messner 2020; Weeks 1996; Wessel 2020). Wir danken Henrike Helmer für diesen Hinweis.

Dieser erste Fall hat gezeigt, wie Instruieren in Theaterproben typischerweise abläuft: Eine erste Rahmeninstruktion des Regisseurs gibt eine grobe Richtung vor ("pantomimisch abtasten"), die vieles offen lässt (wie genau? Wie lange? Koordination mit Sprechtext?). Die konkrete Umsetzung wird weitgehend an die Schauspielenden delegiert. Die Umsetzung durch B setzt an der gestisch unterstützten Instruktion von R an (Abb. 2/3), geht aber weit über die Instruktion hinaus: Die Schauspielerin entwirft mehrere nicht instruierte Darstellungselemente (Abb. 5/6 und 9), die sie mit dem Sprechtext in selbstgewählter Weise koordiniert. Sie stellen eigene spezifische Interpretationen dar, die vom Regisseur so nicht nahe gelegt wurden, jedoch entweder während der Umsetzung durch punktuelle Eingriffe modifiziert (wie das Schreien in Z24-27) oder durch seine begleitenden positiven Evaluationen (in Form von Lachen oder explizit sprachlich wie in Z27: *jaha genau*) affirmiert werden. Das Ende der Sequenz wird durch explizite Fixierung der gezeigten Umsetzung (Z40: *des machen wa*) markiert, die in der Folge beibehalten wird (nicht Teil des Ausschnitts). Der Unterschied zu Instruktionen in instrumentellen und Lehr-Lern-Settings liegt in der Erwartung, die Umsetzung der Instruktion eigenständig weiterzuentwickeln, was nicht moniert, sondern goutiert wird.

Im nächsten Ausschnitt proben die Teilnehmenden eine Teilszene der gleichen Szene, für die das Skript folgenden Wortwechsel vorsieht:[9]

BLANCHE:	*Du hast noch gar nicht gesagt, wie ich aussehe.*
STELLA:	*Gut siehst du aus.*
BLANCHE:	*Barmherzige kleine Lügnerin! Noch nie hat das Tageslicht so ein Bild des Jammers enthüllt.*

Der Regisseur instruiert Blanche, auf Stellas Bewertung ihres Aussehens ("gut siehst du aus") in einer bestimmten Weise körperlich zu reagieren (Z1: *schlawenzel mal vor*), was B ab Z7 umzusetzen beginnt, indem sie sich übertrieben und ausgedehnt posierend nach vorne bewegt:

Transkript 2: *Scharwenzeln* (Tag 3 morgens, hinten, d 47:12-48:04)

```
1  R   ja genau un +*schla#- SCHLAwenzel mal [vor];=
   b-b              *schaut zu R-->[6]
   r               +deutet scharwenzeln an--->
   Abb                    #Abb.10
2  B                                          [ha ]
3  R   =mach des ma des ma +GU:T sie- (.) GU:T siehste aus;+#
   r   ---------------------+2x zirkuläre Geste r. Arm------+
   Abb                                                Abb.11#
4      (0.28)
5  R   +und_jetz      SCHAwenzel ma [vor+ weißte,  ]
   r   +deutet schawenzeln an-----------+
6  B                                    [ja ah *§ja ja ] ich äh
   b-k                                          §zu Bühnenrand-->
```

[9] In der Fassung Nationaltheater Mannheim (2019), basierend auf der deutschen Übersetzung des Dramas (Williams 2010/1947).

7 **R** und dann kannste§ jetz auch das wieder §ne POINte.
b-k ----------§ §beginnt Umsetzung-->

8 **B** (tonloses Lachen)) §he [he he]
b-k ----------§bricht Umsetzung ab, geht zu Bühnenrand->

9 **R** [eha ha] #weiste, he he
Abb #Abb.12

10 **R** +vor UNS;§+
b-k ---------§
r +affektierte Geste

11 **R** +§also die is ja S:O:-
r +affektierte Geste-->
b-k §schwingt mit Armen, gestikuliert-->

12 **R** +die [LÜGT ja]§ s:o [sehr;]+
r -->+affektierte Geste----------+
b-k ----------§

13 **B** <<p, gepresst> [frag jetzt;] [frag]§ (-) jetzt;> hehe
b-k §gibt STE Klaps

14 **R** <<lachend> ehe he>

15 **B** §<<gepresst>so:; (.)
b-k §zupft STE am Kleid-->[18]

16 **R** ne-

17 **B** jetzt_äh->

18 (0.41)§

19 **B** <<zischt>*f::rag mich §doch endlich mal wie§ ICH aussehe*;>
§schlägt auf STEs Zeitung§

20 (1.5)

21 **STE** <<*f*> *GU::T siehst du aus*.>

22 **B** §<<gehaucht> a:hh>§
b-k §wirft affektiert den Kopf in den Nacken§

23 §#(2.6)
b-k §bewegt sich affektiert nach vorne-->[26]
Abb #Abb.13

24 **R** +°h °h hah #hah [hah]+
r-k +beugt sich zurück--+
Abb #Abb.15

25 **B** [ha]ha

26 **B** ich versuch zu schlaWENz[eln;] §
b-k -->§läuft zum Bühnenrand->[28]

27 **R** <<lachend> [°h j]a das is grad [ganz GUT];>

28 **B** [mach_mer] nochma-§
b-k --->§

29 **R** §des_s GUT (XX)
b-k §bewegt sich affektiert nach vorne/posiert-->

30 **R** <<anschwellendes Lachen>°h ha #°h ha °he°#he°he [°he]>
Abb #Abb.14 #Abb.16

```
31  Dr                                  <<meckerndes Lachen>[ha]haha>
32  B   *§<<gehaucht> a:h>#
    b-b *Blick zu R--->[36]
    b-k  §Hände auf Rücken/biegt Rumpf hin und her/kokettiert-->
    Abb                  #Abb.17
33  R   °he #°he °he +#°he °he+#
    r-k              +beugt sich vor/schlägt mit Arm
    Abb     #Abb.18   #Abb.19  #Abb.20
34      §(0.45)#
    b-k §reißt beide Arme hoch/macht Tanzschritte-->
    Abb        #Abb.21
35  R   <<☺> °h so: eine §KLEIne; °hh>
    b-k                  §Arme runter/kokettierende Pose-->
36      *(1.5)§#
        ------§
    Abb        #Abb.22
37  R   [<<lacht hauchend> he he he]
38  B   [<<lacht hauchend> he he he]
39  B   §<<gehaucht> a:hh>§
    b-k §tänzelt nach vorn, nimmt Hand an Mund§
40  B   §<<gehaucht> °hh ao:hh>§
    b-k §tänzelt Schritt nach vorn, affektierte Armeste§
41  B   §°hh <<prustend, lachend> phhhhahaha>§
    b-k §sackt leicht zusammen---------------§
42  B   ((spricht nächste Skriptzeile))
```

Wie im vorherigen Ausschnitt (*Pantomime*) umreißt der Regisseur mittels einer Rahmeninstruktion, wie er sich die Reaktion der Schauspielerin auf die Bewertung ihrer Spielpartnerin (*Stella:* "gut siehst du aus") vorstellt (Z1-12). Auch hier fordert er eine vornehmlich körperlich umzusetzende Reaktion, die er als *schlawenzeln* (Z1) bzw. *schawenzeln* (Z5) kategorisiert, was B später explizit wiederholt (Z26).[10] Beides Mal deutet er Scharwenzeln körperlich-gestisch an. Scharwenzeln beinhaltet in seiner Darstellung fließende, weiche und leichte Körperdrehungen, zu denen er die Arme ausgreifend schwingt; die Körperhaltung ist offen und leicht verdreht, die Mimik lächelnd (Abb. 10-11). Anders als "pantomimisch abtasten" im vorherigen Ausschnitt, das eine konkrete ausführbare Handlung (*abtasten*) angibt, erfordert die körperliche Umsetzung von Scharwenzeln eine höhere interpretative Eigenleistung. Entsprechend fordert R mit *weißte* (Z5) eine Verstehensrückmeldung ein (Deppermann/Elstermann 2008), die B zunächst verbal (Z6: *ja ah ja ja*) und anschließend – parallel zu Rs weiteren Ausführungen – auch körperlich liefert, indem sie Scharwenzeln ansatzweise umsetzt (Z7/8; Abb. 12). Solche *on-the-fly*-Implementierungen (Krug/Schmidt 2020) dienen häufig einer Vorab-Abstimmung zwischen Regie und Schauspielenden, ob die Grundidee der Instruktion verstanden wurde, bevor die betreffende Szene gespielt wird.

[10] *Scharwenzeln* ist im Duden mit folgender Bedeutung verzeichnet: "sich in jemandes Nähe zu schaffen machen und dabei immer bereit sein, übertrieben geschäftig und eilfertig seine Dienste anzubieten, um sich dadurch einzuschmeicheln" (https://www.duden.de/rechtschreibung/scharwenzeln).

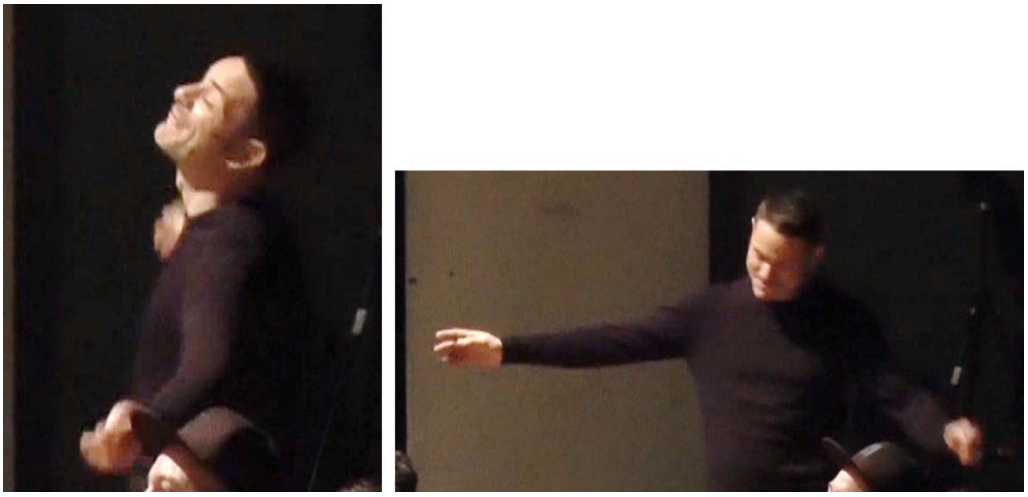


Abb. 10/11: R deutet Scharwenzeln an (Z1 und Z3)

Abb. 12: B deutet Scharwenzeln an (Z9)

Neben der Handlungskategorie (Scharwenzeln) spezifiziert R in seiner Rahmeninstruktion die Richtung der Bewegung (Z1/5: *schawenzel mal vor*), den genauen Zeitpunkt (indem er die Sequenz vorspielt (Z3-5) und den Zeitpunkt des Scharwenzelns mit "und jetzt" (Z5) markiert) und – damit zusammenhängend – eine mögliche Wirkung (nämlich als *pointe* (Z7) *vor uns* (Z10) = Publikum). Letzteres verbindet er mit der sprachlichen Fortsetzung der Szene (sinngemäß Skripttext in Z11/12: *also die is ja so die lügt ja so sehr*). Ähnlich wie im vorherigen Ausschnitt nutzt R für seine Rahmeninstruktion instruierende linguistische Formate: mehrmals Imperativ (Z1, 3, 5) sowie Deklarativ mit Modalverb *können* (Z7: *und dann kannst du…*), wenn er sich am Schluss auf die Fortsetzung der Szene bezieht.

Anders als im vorherigen Ausschnitt beginnt B die Umsetzung nicht unmittelbar mit der instruierten Handlung (scharwenzeln), sondern beginnt mit ihrem Dialogbeitrag (*frag mich doch endlich mal wie ich aussehe*, Z13/19), auf den die Antwort ihrer Spielpartnerin (STE) folgt. Sobald Stella ihre Textzeile produziert hat (Z21:

gut siehst du aus), beginnt B die Rahmeninstruktion des Regisseurs umzusetzen, indem sie ausgiebig posierend 'nach vorne scharwenzelt' (Z22-42).

Wie in Ausschnitt 1 beschränkt sich der Regisseur ab dem Zeitpunkt, an dem die Schauspielerin seine Instruktion spielend umzusetzen beginnt, auf

- *on the fly* produzierte Bewertungen (*ja das is grad ganz gut*, Z27),
- goutierende Rezeptionshandlungen, wieder vor allem Lachen/lachendes Sprechen (Z24, 27, 30, 33, 37), in das auch der Dramaturg (Z31) kurzzeitig miteinsteigt sowie
- affirmierendes Mitspielen, mit gestisch-körperlichen (besonders deutlich in Z33-35) und sprachlichen Ressourcen (Z35).

Die Schauspielerin dehnt die geforderte Handlung (*schawenzel mal vor*, Z5) auf eine halbe Minute aus. Ihre Umsetzung lässt sich in drei ineinander übergehende Phasen einteilen: (1) Zunächst setzt sie die Instruktion "schawenzel mal vor" weitgehend reproduktiv um (Z22-31); (2) daraufhin entwickelt sie eigene innovative Darstellungsformen in Ko-Konstruktion mit dem Regisseur (Z32-38); (3) schließlich gestaltet sie einen Übergang zum gesprochenen Text (Z39-42).

1. Reproduktive Umsetzung der Instruktion

Ihre Umsetzung der Instruktion *schawenzel mal vor* (Z22-31) erfolgt zunächst mit ähnlichen Darstellungsformen wie in Rs Rahmeninstruktion (s. Abb. 13/14 sowie oben Abb. 10-12). Der Innovationsgrad ihrer anfänglichen Umsetzung ist daher gering.

Abb. 13-14: Reproduktive Elemente in Bs Umsetzung von Scharwenzeln (Z23 und Z30)

Neben den reproduktiven Elementen (Abb. 13-14) enthält ihre Umsetzung aber bereits in diesem Stadium Darstellungsformen, die über die ursprüngliche Verkörperung in der initialen Instruktionsphase (Abb. 10-12) hinausgehen: Sie öffnet den

Mund weit und haucht hörbar (Z22), dreht ihren Körper, schwingt ihre Arme extremer und baut Tanzbewegungen ein (Abb. 15/16).

Abb. 15: geöffneter Mund, hauchen (Z15)

Abb. 16: Drehungen, Tanzbewegungen (Z30)

2. Entwicklung von innovativen Darstellungsformen in Ko-Konstruktion mit dem Regisseur

Nachdem der Kern der Darstellungsform *Scharwenzeln* hinreichend ausgehandelt ist, beginnt B in stärkerem Maße, eigene Darstellungsformen zu entwickeln (Z32-38). Noch stärker als im vorherigen Ausschnitt geschieht dies in körperlicher Ko-Konstruktion mit dem Regisseur. Schauspielerin und Regisseur begeben sich in ein fein koordiniertes, gemeinsames Spiel. Während ihrer Performance halten sie durchweg Blickkontakt. B orientiert sich an den mitspielenden Darstellungen des Regisseurs, die sie durch ihre auf ihn fokussierte Spieladressierung auch gleichzeitig elizitiert. Auf diese Weise entstehen zwei parallele Spielabläufe, die unterschiedlich (intensiv) aneinander orientierte Interaktionsmuster erzeugen:

(a) *Mikrosequentielle Koordination* (Deppermann/Schmidt 2020): B adressiert in ihrem Spiel R, dieser produziert Bewegungen, die B in ihr laufendes Spiel integriert. Dies ist der Fall in den Zeilen 32-34: Zunächst intensiviert B ihr Spiel von Scharwenzeln; sie dreht den Körper und schwingt die Arme extremer und beginnt zu tanzen (Abb. 15-16); ihr Spiel adressiert den Regisseur, den sie kokettierend anspielt; beide haben Blickkontakt (Abb. 17). Sie beginnt den Oberkörper zu beugen, was der Regisseur ansatzweise mitspielt (Abb. 18/19). Seinerseits beginnt er die Arme extrem zu schwingen, was wiederum die Schauspielerin übernimmt (Abb. 20-21).

Abb. 17: B spielt R kokettierend an; Blickkontakt (Z32)

Abb. 18: B beugt Rumpf (Z33)

Abb. 19: R macht Bewegung ansatzweise mit (Z33)

Vorgemachte Bewegungen des Regisseurs werden nicht getreu abgebildet oder übernommen, sondern liefen den Ausgangspunkt (im Sinne einer Spielidee) für eine entsprechende Modifikation des eigenen Spiels. So lässt sich B (in Z34; Abb. 21) von der zuvor produzierten Geste des Regisseurs (Abb. 20) inspirieren, mit den Armen schlagende Gesten in ihr laufendes Spiel zu integrieren, die deutlich von der Geste des Regisseurs abweicht (etwa benutzt sie beide Arme und nicht nur einen wie R).

Abb. 20: R schlägt mit Armen (Z33)

Abb. 21: B übernimmt Rs Geste (Z34)

(b) *Parallel produzierte, unterschiedliche Darstellungselemente*: Im Gegensatz zu der oben gezeigten mikrosequentiellen Koordination führen parallel produzierte Spielabläufe dazu, dass auch unterschiedliche, teils komplementäre Darstellungsformen produziert werden. Dies ist der Fall in Z35: Nachdem B die Geste Rs in ihr Spiel eingebaut hat (Z34; Abb. 20-21), produziert R sinngemäß Bs Skripttext (Z35: *so eine kleine*), wobei er sich in der zuvor ausgehandelten Weise scharwenzelnd bewegt. Einerseits setzt er auf diese Weise sein Mitspiel fort; andererseits bestätigt er B dadurch zugleich, dass ihr Spiel sich im Rahmen seiner Vorstellung bewegt bzw. eine adäquate Erweiterung dessen darstellt. Teilüberlappend mit Rs oralem Mitspiel produziert B ein weiteres neues Darstellungselement, eine kokettierende Pose (Abb. 22). Bs Pose ist keine 'Antwort' auf das vorgängige Mitspiel des Regisseurs. Anders als in Z32-34 (Abb. 18-21) kommt es zu keinen Teilübernahmen der Darstellungsformen des Gegenübers. Gemeinsames Lachen (Z37/38) signalisiert aber Übereinstimmung.

In beiden Fällen (mikrosequentielle Koordination und parallel produzierte, unterschiedliche Darstellungsformen) hat das simultan vom Regisseur produzierte Mitspielen für die Schauspielerin sowohl den Effekt einer Inspirationsquelle (sie übernimmt Teile davon) als auch einer kontinuierlichen animierenden positiven Evaluation (sie spielt weiter und baut ihre Darstellungen aus). Intensives regieseitiges Mitspielen hat so auch die Funktion, die Schauspielenden zur Fortsetzung und auch Übertreibung des instruierten Spiels anzuregen und über die anfängliche Rahmeninstruktion hinausgehende Spielangebote zu evozieren ('aus der Reserve zu locken'), die wiederum die Grundlage für Neues und dessen Aufgriff durch die Regie darstellen.

Abb. 22: Kokettierende Pose (Z36)

3. Übergang zum gesprochenen Text

Im letzten Teil des Ausschnitts (Z39-42) wendet die Schauspielerin ihren Blick vom Regisseur ab und organisiert einen Übergang zum Sprechtext, indem sie mehrfach laut aus- und einatmet (Z39/40), kurz vor Lachen prustet (Z41)[11] und schließlich die nächste Skriptzeile produziert (Z42).

Zusammenfassend weist dieser Ausschnitt eine ähnliche sequentielle Organisation auf wie der Erste: Eine initiierende Rahmeninstruktion der Regie, die vieles offen lässt, wird schauspielseitig weit ausgelegt und während ihrer Umsetzung durch verbale und gestische online-Kommentare der Regie ko-konstruiert und selektiv affirmiert. Im Gegensatz zum Ausschnitt 1 erfolgt keine abschließende explizite Fixierung durch die Regie (wie in Transkript 1: *des machn wa*, Z40). Dennoch wird "das Scharwenzeln" in späteren Wiederholungen der Szene beibehalten. Zudem besteht hier die Schwierigkeit, ein hoch interpretatives sprachliches Konzept in eine körperliche Darstellungsform zu übersetzen. Anders als bei "pantomimisch abtasten" in Ausschnitt 1 verbindet sich mit Scharwenzeln kein prototypischer körperlicher Vorgang, den man als solchen darstellen könnte, sondern eher eine latente Haltung oder Verhaltensmotivierung (im Sinne von 'sich übertrieben geschäftig zeigen'). Nicht zufällig kommt es in diesem Ausschnitt daher auch zu einer ausgebauteren anfänglichen Aushandlungsphase sowie einer enger aufeinander bezogenen Ko-Konstruktion von Darstellungsformen in der spielenden Umsetzung.

[11] Schauspielende können beim Spielen 'aus der Rolle fallen' (Goffman 1977), etwa wenn sie skriptfremdes Lachen produzieren, was als online-Kommentar zum eigenen laufenden Spiel gelesen werden kann (Schmidt 2020).

6. Fazit: Instruierte Kreativität?

Unsere Analysen haben gezeigt, dass Instruktionsaktivitäten in kreativen Settings spezifische Besonderheiten aufweisen. Die beiden vorgestellten Ausschnitte repräsentieren typische Fälle des Instruierens in Theaterproben. In einem ersten Schritt führen regieseitige Rahmeninstruktionen ("pantomimisch abtasten"; "schawenzel mal vor") zu einer Fülle von schauspielseitigen Spielangeboten. Solche Instruktionen der Regie sind häufig vage und unterdeterminiert; sie beruhen nicht auf vorgängig etablierten Absprachen oder zugrundeliegendem Wissen; sie geben nur eine grobe Richtung an, weswegen wir von *Rahmeninstruktionen* sprechen. Anweisungen wie "pantomimisch abtasten" oder "schawenzel mal vor" geben nicht vor, was genau gemacht werden soll. Körperliche Demonstrationen des Regisseurs sind häufig nur musterhafte Andeutungen, um die Instruktion für Schauspielende grundsätzlich verstehbar zu machen. Sie sind keine Anleitungen, etwas genau so zu machen. Umsetzende Spielangebote bewegen sich zwar im Rahmen der regieseitigen Instruktionen, sind jedoch nicht durch diese im Detail vorgeschrieben. Was produziert und wie es produziert werden soll, ist der vorgängigen Instruktion nicht zu entnehmen. Die Umsetzungen sind Eigenleistungen von Schauspielenden: Was die Schauspielenden auf Rahmeninstruktionen hin produzieren werden, ist Regieführenden vorher nicht bekannt. Anders als in klassischen IRE-Sequenzen ist das Ergebnis noch offen. Schauspielseitige Umsetzungen gehen daher zwangsläufig immer über vorgängige Instruktionen hinaus. Wie die Selbstdeutungen der Teilnehmenden zeigen, wird dies in Theaterproben vom Regisseur auch von den Schauspielenden explizit erwartet. Umsetzungen sind keine Reproduktionen gelernter oder zu lernender Routinen, sondern ein Angebot neuer möglicher Lösungen, die im Hier und Jetzt kreiert werden. Entsprechend reagiert der Regisseur nicht mit Evaluationen, die die Umsetzung als 'richtig' oder 'falsch' qualifizieren, sondern mit affirmierenden Selektionen und Ko-Konstruktionen, die laufende Spielangebote auswählen, kanalisieren und auf diese Weise mitgestalten.

Instruktionen und ihre Umsetzungen sind keine strikt sequentiell geordneten Handlungen, in der eine Instruktion eine Umsetzung erfährt, die abschließend evaluiert oder korrigiert wird. Vielmehr agiert der Regisseur während der schauspielerischen Umsetzungen fortlaufend mit – das Schauspiel entsteht als mikrosequentiell koordinierte Ko-Konstruktion. Er liefert damit nicht nur ein kontinuierliches, simultan zum Schauspiel produziertes online-Feedback, sondern fokussiert, selegiert und fixiert (etwa durch sprachliche Kategorisierung) bestimmte Spielangebote (während andere unberücksichtigt bleiben). In manchen Fällen werden auf diese Weise erarbeitete Szenen am Schluss explizit fixiert, was allerdings auch relativ vage bleibt und nicht spezifiziert, was genau festgehalten werden soll.[12]

Drei Arten von Instruktionen lassen sich in Theaterproben unterscheiden: Instruktionen können erstens *technisch oder korrektiv* sein; in diesem Fall lassen sie

[12] Relevante Ergebnisse werden fortlaufend vom Regieassistenten im Regiebuch notiert, das alle Beteiligten nach jeder Probeneinheit in aktualisierter Form erhalten. Sowohl *pantomimisch abtasten* als auch *scharwenzeln* finden Eingang ins Regiebuch. Wie Probenergebnisse verschriftlicht werden und ihrerseits wieder in den Proben aufgenommen werden, kann hier nicht ausführlich dargestellt werden.

wenig Spielraum zur Umsetzung (Schmidt 2014, 2018, 2020).[13] Zweitens können Instruktionen aber auch, wie in den oben besprochenen Fällen, als *Rahmeninstruktionen* relativ vage bleiben und so die eigentliche Ausgestaltung an die Schauspielenden delegieren, die solche vorgängigen Rahmeninstruktionen – wie oben gesehen – häufig weit auslegen. Drittens können Instruktionen im Zuge der Umsetzung produziert werden; sie sind dann *responsiv*, da sie Spielangebote der Schauspielenden aufnehmen und ko-konstruktiv weiterentwickeln. Bisweilen werden auch *nicht instruierte* Spielangebote responsiv instruierend aufgegriffen. In solchen Fällen führt die Umsetzung genuin Neues ein, was dann von responsiven Instruktionen zum Gegenstand folgender Instruktionen gemacht wird (Schmidt/Deppermann 2020). Instruierte Handlungen in Theaterproben bewegen sich auf diese Weise immer in einem Kontinuum von mehr oder weniger kreativer Umsetzung. Das kann von spezifizierender Ausgestaltung über Zusätze und passende Eigeninitiativen (wie in den oben besprochenen Fällen) bis hin zu ganz neuartigen Initiativen reichen, welche den durch die ursprüngliche Instruktion abgesteckten Rahmen transzendieren oder gar revidieren (z.B. durch Karikatur oder Ironisierung; Norrthon/Schmidt i. Vorb.).

Instruieren in Theaterproben findet in spezifischen *sequenziellen Umgebungen* statt. Typischerweise wird vorgängig vage Instruiertes in schauspielerischen Umsetzungen weit ausgelegt und durch affirmierende Selektionen der Regie während der Umsetzung ko-konstruiert. Aufgrund dessen ergibt sich folgendes Sequenzmuster:

1. Rahmeninstruktion
2. Umsetzung der Rahmeninstruktion/weite Auslegung
3. Affirmierende Selektionen/Ko-Konstruktionen
4. Fixierung (optional)

Je nach Rahmeninstruktion sind unterschiedliche Aspekte relevant. Der Fokus auf Bewegungsabläufe erlaubt eine eng koordinierte Ko-Konstruktion von Regie und Schauspiel, da der Regisseur körperliches Verhalten parallel und kontinuierlich zum laufenden Schauspiel produzieren kann, ohne störend zu intervenieren. Rahmende Vorgaben können konkreter (*pantomimisch abtasten*) oder interpretationsreicher (*scharwenzeln*) sein. Bei letzteren ist die vom Schauspiel zu erbringende Eigenleistung potenziell höher. Schauspielerische Umsetzungen gehen in drei Hinsichten über vorgängige Rahmeninstruktionen hinaus: Zum einen entwickeln Schauspielende passende Zusätze und eigene Ideen im Rahmen der vorgängigen Instruktion. Dies können – wie im Fall *Pantomime* – klar profilierte und voneinander unabhängige Darstellungselemente sein (*Klinke, Durchspringen, Finger*. S. Abb. 6a-c in Abschnitt 5.2), oder aber kontinuierlich und im Fluss entstehende Weiterentwicklungen anfänglicher Bewegungsformen (wie im Fall Schwarwenzeln). Zum anderen finden sich häufig Übertreibungen und Eskalationen, die die Intensität des Spiels auf verschiedenen Ausdrucksebenen (mimisch, gestisch/Körperbewe-

[13] Technische Instruktionen betreffen formale Details (etwa: lauter sprechen; den anderen ansehen beim Sprechen), die wenig Umsetzungsspielraum erlauben. Korrektive Instruktionen korrigieren eine (laufende) Performance, häufig auf der Grundlage von bereits Erarbeitetem (Weeks 1985; Schmidt 2020).

gungen, Aktionsradius, stimmliche Gestaltung) sowie dessen Länge betreffen. Rahmeninstruktionen sind so häufig nur Ausgangspunkte, die von Schauspielenden aufgriffen und ausgestaltet werden.

Rahmeninstruktionen erfolgen in Spiel-Unterbrechungen und responsive Instruktionen während des Spiels (*on the fly*). Dies lässt sich unter anderem an einer Veränderung der körperlichen Beteiligungsweise des Regisseurs festmachen, der im Falle von Rahmeninstruktionen häufig zum Bühnenrand läuft, wogegen er im Falle responsiver Instruktionen am Regietisch sitzt oder dahinter steht. Letzteres kontextualisiert eine primär rezipierende Beteiligungsweise, die in ko-konstruktiven Phasen durch hohe körperliche und bisweilen auch vokale/verbale Aktivität geprägt ist, was durch Stehen (im Gegensatz zu Sitzen) und Umherlaufen verstärkt wird. Während Rahmeninstruktionen längere und komplexere Spielanweisungen sind, die eindeutig(er) instruierende linguistische Formate verwenden (Imperative, deontische Infinitive), sind während des Spiels produzierte, responsive Reaktionen knapp und oft rein körperlich. Sie dienen daher eher der Feinjustierung des durch Rahmeninstruktionen initiierten und laufenden Spiels und sind spontan auf den entsprechenden Spielmoment bezogen. Läuft das Spiel, beschränkt sich die Regie auf Rezeptionshandlungen, Kommentare, Bewertungen und Mitspielen. Reaktionen des Regisseurs im Mitspielmodus bestärken die eingeschlagene Richtung der Umsetzung, ebenso wie positive Rezeptionshandlungen (wie etwa Lachen), können diese aber auch inspirieren (etwa durch körperliche Demonstrationen, die dann 'übernommen' werden wie im Fall *Scharwenzeln*).

Zusammengenommen sieht man deutlich, dass sich Instruktionen in Theaterproben in wesentlichen Hinsichten vom Instruieren in anderen Settings unterscheiden. Während IRE-Sequenzen in Lehr-Lern-Settings ein vordefiniertes Ergebnis antizipieren und sich die Evaluation an diesem gewussten Ergebnis (*known outcome*) orientiert, reagieren die Bewertungen des Regisseurs 1. auf etwas, das genau so nicht instruiert wurde (daher: responsiv), enthalten 2. selten operative Anweisungen zur Durchführung einer Tätigkeit, selten Erklärungen und selten Korrekturen und sie werden 3. nicht einfach als zustimmende Evaluation, sondern als Instruktion behandelt, das so Selegierte für das weitere Spiel beizubehalten. Die Evaluation ist also nicht nur retrospektive Bewertung, sondern zukunftsorientierte Instruktion, die folgendes Handeln anleitet.

Instruktionen im Theater sind daher keine operativen Beschreibungen, wie Amerine und Bilmes das für Instruktionen annehmen (Amerine/Bilmes 1988:330):

> Successfully following instructions can be described as constructing a course of action such that, having done this course of action, the instructions will serve as a descriptive account for what has been done, as well as describing the consequences of such action.

Im Theater liegen Instruktion und Umsetzung bisweilen so weit auseinander, dass vorgängige Instruktionen nur noch sehr grob, wenn überhaupt, als *descriptive accounts* der Umsetzungen verstehbar sind. Während auch in Lehr-Lern-Settings die Nutzung von Hintergrundwissen für die erfolgreiche Durchführung von Instruktionen notwendig ist (Amerine/Bilmes 1988; Deppermann 2015), wird in der Theaterprobe darüber hinaus eine weitergehende Ausgestaltung erwartet. Schauspielhandlungen sind eigenständige Spielangebote innerhalb eines regiegesetzten Rahmens; das Ausbleiben von Evaluationen bedeutet nicht, das die bisherige 'Antwort' noch nicht ausreichend war (wie das für IRE-Sequenzen vielfach beschrieben wurde; s.

etwa Lee 2007); ebenso wenig bedeutet das aktive Selegieren bestimmter Spielangebote, das andere, nicht Selegierte 'falsch' oder unbrauchbar wären.

Im Gegensatz zu Instruktionen in instrumentellen, ergebnisorientierten Settings sind Instruktionen in kreativen Settings an keiner bekannten oder bewährten Zweck-Mittel-Rationalität orientiert. Es gibt keinen optimalen Routineablauf, der in bewährter Manier zum Ziel führt. Der Aktivitätstypus *Probieren* verlangt das Gegenteil, nämlich das Suchen (und nicht das routinehafte Herstellen) von Lösungen durch Ausprobieren. Rahmeninstruktionen und Umsetzungen verfolgen so kein festgelegtes Ziel nach einem bewährten Ablauf, sondern setzen einen Suchprozess in Gang. Aufgreifende Kommentare und responsive Instruktionen sind die Mittel in diesem Suchprozess, Neues auszuwählen und ko-konstruktiv weiterzuentwickeln, auszubauen und zu fixieren. Ein wesentliches Moment ist, ob es Regisseur*innen gelingt, reichhaltige Spielangebote der Schauspielenden zu evozieren. Denn: Je mehr Spielangebote, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit auf eine innovative, ästhetisch ansprechende Lösung zu stoßen.

Einen wesentlichen Unterschied zum Instruieren in anderen Kontexten stellt daher das *mimetische Mitgehen* von Regisseur*innen in dritter Position dar, das in spezifischer Weise darauf zugeschnitten ist, Eigeninitiativen des Schauspiels im laufenden Spiel zu ermöglichen und zu befördern. Mimetisches Mitgehen ermöglicht:

- *Feedback ohne Spielunterbrechungen:* Das Spiel wird am Laufen gehalten, bestärkt, vorangetrieben und kanalisiert;
- *Spontan auf Neues reagieren*: Positive Bewertungen und Affirmationen können zeitlich im laufenden Spiel genau platziert werden;
- *Moduswechsel*: statt sprachlicher Beschreibungen werden körperliche Darstellungen verwendet, die auf diese Weise dem Schauspiel im gleichen Medium 'antworten'; Ergebnissicherung sind daher oft Spiegelungen; zudem gleichen sich die Rollenprofile von Regie und Schauspiel kurzzeitig an, da der Regisseur wie ein Schauspieler agiert;
- *Fokussierung spezifisch ästhetischer Kriterien* durch die Emulierung der Ganzheitlichkeit von Körperbewegungen; dies wäre durch sprachliche Beschreibungen allein kaum zu vermitteln;
- *Mikrosequentiell koordiniertes Instruieren* durch kurzgetaktete Sequenzen aus Vorspielen, Mitspielen und Nachspielen;
- *'Reinkommen' ins Spiel/Immersion* durch körperliche Spannung, hohen Grad an Involvement und Hineinversetzen in Schauspielende (Brechts 'Mitahmen'), was für die Regie auch einen selbstorganisatorischen Aspekt hat, da es intuitiveres, zeitnahes Instruieren befördert;
- *Intensivierung des Schauspiels*, was durch die emotionale Spannung des Regisseurs vorgelebt wird.

Auch aufgrund der Bedeutsamkeit des mimetischen Mitgehens von Regisseur*innen sind Instruktionsaktivitäten daher – verglichen mit anderen Settings – in Theaterproben/kreativen Settings ergebnisoffener und aushandlungsorientierter. Eine entscheidende Rolle kommt daher dritten, selegierenden Zügen der Regie zu, durch welche sich erst entscheidet, was als Teil der entstehenden Inszenierung infrage

kommt und was nicht. Und selbst diese Selektionen bleiben häufig vage (wie *des machen wa* im *Pantomine*-Fall) und delegieren die Verantwortung für faktische zukünftige Umsetzungen (in weiteren Proben und schließlich in den Aufführungen) an die Schauspielenden. Offenheit im Instruieren sichert so einen settingspezifischen Zentralwert: die Ermöglichung von Kreativität und emergenter, vorher nicht spezifizierter Hervorbringung einer Inszenierung. Und auch die Umsetzung der erarbeiteten Inszenierung selbst bleibt – wie insbesondere unterschiedlich realisierte Aufführungen zeigen – ein kreativer Prozess emergenter Hervorbringung, da keine Aufführung der anderen gleicht.

7. Literatur

Amerine, Ronald / Bilmes, Jack (1988): Following instructions. In: Human Studies 11, 327-339.

Antaki, Charles / Kent, Alexandra (2012). Telling people what to do (and, sometimes, why): Contingency, entitlement and explanation in staff requests to adults with intellectual impairments. In: Journal of Pragmatics 44, 876-889.

Austin, John L. (1962): How to do things with words. Oxford: Oxford University Press.

Ayaß, Ruth (2001): Inszenierung von Spontanität im Fernsehen. In: Sutter, Tillmann / Charlton, Michael (Hg.), Massenkommunikation, Interaktion und soziales Handeln. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 234-257.

Baecker, Dirk (2013): Wozu Theater? Berlin: Theater der Zeit.

Baranova, Julija / Dingemanse, Mark (2016): Reasons for requests. In: Discourse Studies, 18, 6, 641-675.

Bilmes, Jack (1986): The Discourse Approach. In: Ders. (Hg.): Discourse and Behavior. New York: Plenum, 187-206.

Blum-Kulka, Shoshana (1997): Dinner Talk: Cultural Patterns of Sociability and Socialization in Family Discourse. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Boden, Margaret A. (Hg.) (1994): Dimensions of Creativity. Cambridge: MIT.

Broth, Mathias (2011): The theater performance as interaction between actors and their audience. In: Nottingham French Studies 50 (2), 113-133.

Broth, Mathias / Keevallik, Leelo (2014). Getting ready to move as a couple: Accomplishing mobile formations in a dance class. In: Space and Culture 17 (2), 107-121.

Clark, Herbert H. (2016): Depicting as a method of communication. In: Psychological Review 123 (3), 324-347.

Clark, Herbert H. / Gerrig, Richard J. (1990): Quotations as demonstrations. In: Language 66 (4), 764-805.

Clayman, Steven / Heritage, John (2014): Benefactors and beneficiaries: Benefactive status and stance in the management of offers and requests. In Drew, Paul / Couper-Kuhlen, Elizabeth (Hg.): Requesting in Social Interaction. Amsterdam: Benjamins, 55-86.

Couper-Kuhlen, Elizabeth (2014): What does grammar tell us about action? In: Pragmatics 24 (3), 623-647.

Craven, Alexandra / Potter, Jonathan (2010): Directives: Entitlement and contingency in action. In: Discourse Studies 12 (4), 419-442.

Curl, Tracy 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 (2006): Deontische Infinitivkonstruktionen: Syntax, Semantik, Pragmatik und interaktionale Verwendung. In: Günthner, Susanne / Imo, Wolfgang (Hg.), Konstruktionen in der Interaktion. Berlin: de Gruyter, 239-262.

Deppermann, Arnulf (2014): Multimodal participation in simultaneous joint projects: Interpersonal and intrapersonal coordination of paramedics in emergency drills. In: Haddington, Pentti et al. (Hg.), Multiactivity in Social Interaction: Beyond Multitasking. Amsterdam: Benjamins, 247-281.

Deppermann, Arnulf (2015): When recipient design fails: Egocentric turn-design of instructions in driving school lessons leading to breakdowns of intersubjectivity. In: Gesprächsforschung 16, 63-101.

Deppermann, Arnulf (2018a): 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. Synchronicity and sequentiality of multimodal resource. Amsterdam: John Benjamins, 293-324.

Deppermann, Arnulf (2018b): Instruction practices in German driving lessons: Differential uses of declaratives and imperatives. In: International Journal of Applied Linguistics. Special Issue on Driving School Interaction 28 (2), 265-282.

Deppermann, Arnulf / Elstermann, Mechthild (2008): Lexikalische Bedeutung oder Konstruktionsbedeutungen? Eine Untersuchung am Beispiel von Konstruktionen mit *verstehen*. In: Stefanowitsch, Anatol / Fischer, Kerstin (Hg.), Konstruktionsgrammatik: von der Konstruktion zur Grammatik, Bd. 2, 103-133.

Deppermann, Arnulf / Schmidt, Axel (2020): Micro-sequential coordination in early responses. In: Discourse Processes.

Doherty, Brigid (2000): Test and gestus in Brecht and Benjamin. In: MLN, 115 (3), 442-481.

Drew, Paul / Couper-Kuhlen, Elizabeth (Hg.) (2014): Requesting in Social Interaction. Amsterdam: Benjamins.

Drew, Paul / Heritage, John (1992): Analyzing talk at work: an introduction. In: Dies. (Hg.), Talk at Work. Interaction in Institutional Settings. Cambridge: Cambridge University Press, 3-65.

Ehmer, Oliver (2011): Imagination und Animation – Die Herstellung mentaler Räume durch animierte Rede. Berlin: de Gruyter.

Ekström, Anna / Lindwall, Oscar (2012): Instruction-in-interaction: The teaching and learning of a manual skill. In: Human Studies 35 (1), 27-49.

Ekström, Anna / Lindwall, Oscar (2014): To follow the materials: The detection, diagnosis and correction of mistakes in craft education. In: Nevile, Maurice et al. (Hg.), Interacting with Objects: Language, Materiality, and Social Activity. Amsterdam: Benjamins, 227-247.

Evans, Bryan / Reynolds, Edward (2016). The organization of corrective demonstrations using embodied action in sports coaching feedback. In: Symbolic Interaction, 39 (4), 525-556.

Ervin-Tripp, Susan (1976): Is Sybil there? The structure of some American English directives. In: Language in Society 5, 25-66.

Garfinkel, Harold (2002): Ethnomethodology's =Program: Working out Durkheim's Aphorism. Lanham: Rowman Littlefield.

Goffman, Erving (1977): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
Goodwin, Marjorie Harness (2006): Participation, affect, and trajectory in family directive/response sequences. In: Text & Talk 26 (4-5), 513-541.
Haddington, Pentti / Keisanen, Tiina / Mondada, Lorenza / Nevile, Maurice (2014): Multiactivity in Social Interaction: Beyond Multitasking. Amsterdam: Benjamins.
Heritage, John (1984): Garfinkel and Ethnomethodology. Cambridge: Polity Press.
Heritage, John (2012): Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge. In: Research on Language and Social Interaction 45 (1), 1-29.
Hindmarsh, Jon / Reynolds, Patricia / Dunne, Stephen (2011): Exhibiting understanding: The body in apprenticeship. In: Journal of Pragmatics 43, 489-503.
Hinz, Melanie / Roselt, Jens (2011): Chaos und Konzept: Proben und Probieren im Theater. Berlin: Alexander-Verlag.
Keevallik, Leelo (2010): Bodily quoting in dance correction. In: Research on Language and Social Interaction 43 (4), 401-426.
Keevallik, Leelo / Ekström, Anna (2019). How to take the floor as a couple: Turn-taking in lindy hop jam circles. In: Visual Anthropology, 31, 5, 423-444.
Kendon, Adam (2004): Gesture: Visible Action as Utterance. Cambridge: Cambridge University Press.
Kendrick, Kobin H. / Drew, Paul (2016): Recruitment: Offers, requests, and the organization of assistance in interaction. In: Research on Language and Social Interaction 49 (1), 1-19.
Kleinschmidt, Katarina (2018): Artistic Research als Wissensgefüge: eine Praxeologie des Probens im zeitgenössischen Tanz. München: epodium.
Krämer, Hannes (2014): Die Praxis der Kreativität: eine Ethnografie kreativer Arbeit. Bielefeld: transcript.
Krug, Maximilian (2020): Regieanweisungen "on the fly". Emergenz des szenischen Spiels in Theaterproben. In: Gesprächsforschung 21, 238-267.
Krug, Maximilian / Schmidt, Axel (2020): Zwischenfazit: Sukzessive und simultane Verzahnung von Spiel- und Besprechungsaktivitäten - eine Instruktionsmatrix für Proben. In: Gesprächsforschung 21, 264-277.
Krug, Maximilian / Messner, Monika / Schmidt, Axel / Wessel, Anna (2020). Instruktionen in Theater- und Orchesterproben – Zur Einleitung in dieses Themenheft. In: Gesprächsforschung 21, 155-189.
Labov, William / Fanshel, David (1977): Therapeutic Discourse: Psychotherapy as Conversation. New York: Academic Press.
Lee, Yo-An (2007): Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching. In: Journal of Pragmatics 39, 1204-1230.
Lindwall, Oskar / Lymer, Gustav / Greiffenhagen, Christian (2015): The sequential analysis of instruction. In: Markee, Numa (Hg.), The Handbook of Classroom Discourse and Interaction. Oxford: Wiley Blackwell, 142-157.
Macbeth, Douglas (2004): The relevance of repair for classroom interaction. In: Language in Society 33, 703-736.
Matzke, Annemarie (2012): Arbeit am Theater: Eine Diskursgeschichte der Probe. Berlin: De Gruyter.
McHoul, Alec W. (1978): The organization of turns at formal talk in the classroom. In: Language in Society 7, 183-213.

Mehan, Hugh (1979): Learning Lessons. Social Organization of the Classroom. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Meißner, Wolfgang (1994): Kreativität. In: Asanger, Roland / Wenninger, Gerd (Hg.), Handwörterbuch Psychologie. Beltz: PVU, 366-370.

Messner, Monika (2020): Gesangliche Demonstrationen als instruktive Praktik in der Orchesterprobe. In: Gesprächsforschung 21, 309-345.

Mondada, Lorenza (2014a): Cooking instructions and the shaping of cooking in the kitchen. In: Nevile, Maurice et al. (Hg.), Interacting with Objects: Language, Materiality, and Social Activity. Amsterdam: Benjamins, 199-226.

Mondada, Lorenza (2014b): Instructions in the operating room: How the surgeon directs their assistant's hands. In: Discourse Studies 16 (2), 131-161.

Mondada, Lorenza (2018): Multiple temporalities of language and body in interaction: Challenges for transcribing multimodality. In: Research on Language and Society 51 (1), 85-106.

Mondada, Lorenza (2019): Conventions for multimodal transcription. URL: https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription.

Müller, Cornelia (2004): Forms and uses of the palm up open hand. A case of a gesture family? In: Müller, Cornelia / Posner, Roland (Hg.), Semantics and Pragmatics of Everyday Gestures. Berlin: Weidler, 233-256.

Nationaltheater Mannheim (2019): Tennessee Williams – Endstation Sehnsucht – Fassung Nationaltheater Mannheim.

Northon, Stefan / Schmidt, Axel (i. Vorb.): The micro history of a singular gesture: How instructions rely on previous negotiations. In: Human Studies.

Ochs, Elinor (1979): Planned and unplanned discourse. In: Givón, Talmy (Hg.), Syntax and Semantics: Discourse and Syntax 12. New York: Academic Press, 51-80.

Rossi, Giovanni (2012). Bilateral and unilateral requests: The use of imperatives and *Mi X*? interrogatives in Italian. In: Discourse Processes 49, 426-458.

Runco, Mark A. / Jaeger, Garret J. (2012): The standard definition of creativity. In: Creativity Research Journal 24 (1), 92-96.

Schmidt, Axel (2014): Spiel oder nicht Spiel? Zur interaktiven Organisation von Übergängen zwischen Spielwelt und Realwelt in Theaterproben. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, http://verlag-gespraechsforschung.de/2014/axelschmidt.html.

Schmidt, Axel (2018): Prefiguring the future: Projections and preparations within theatrical rehearsal. In: Deppermann, Arnulf / Streeck, Jürgen (Hg.), Time in Embodied Interaction. Synchronicity and Sequentiality of Multimodal Resources. Amsterdam: Benjamins, 231-260.

Schmidt, Axel (2020): Transitionspraktiken in Theaterproben mit Fokus auf Interventionen. In: Gesprächsforschung 21, 190-237.

Schmidt, Axel / Deppermann, Arnulf (2020): Interaktive Emergenz und Stabilisierung – Zur Entstehung kollektiver Kreativität in Theaterproben. In: Reichertz, Jo (Hg.), Grenzen der Kommunikation – Kommunikation an den Grenzen. Weilerswist: Velbrück, 182-201.

Searle, John R. (1976): A Classification of Illocutionary Acts. In: Language in Society 5 (1), 1-23.

Searle, John R. (1994): Sprechakte: ein sprachphilosophischer Essay. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Selting, Magret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, 353-402.

Sorjonen, Marja-Leena / Raevaara, Liisa / Couper-Kuhlen, Elizabeth (Hg.) (2017): Imperative Turns at Talk: The Design of Directives in Action. Amsterdam: Benjamins.

Stevanovic, Melisa (2020): On the directive use of Finnish second-person declaratives and interrogatives during violin instruction. In: Taleghani-Nikazm, Carmen / Betz, Emma / Golato, Peter (Hg.): Mobilizing Others: Grammar and lexis within larger activities. Amsterdam: Benjamins, 115-145.

Stevanovic, Melisa / Peräkylä, Anssi (2012): Deontic authority in interaction: The right to announce, propose, and decide. In: Research on Language and Social Interaction 45 (3), 297-321.

Stivers, Tanya / Mondada, Lorenza / Steensig, Jakob (Hg.) (2011): The Morality of Knowledge in Conversation. Cambridge: Cambridge University Press.

Stukenbrock, Anja (2009): Herausforderungen der multimodalen Transkription: Methodische und theoretische Überlegungen aus der wissenschaftlichen Praxis. In: Birkner, Karin / Stukenbrock, Anja (Hg.), Die Arbeit mit Transkripten in Fortbildung, Lehre und Forschung. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, 145-169.

Volkova, Victoria (2019): Zur Konstitution der Kunstfigur durch soziale Emotionen – Probenarbeit von Dimiter Gotscheff, Thomas Langhoff und Thomas Ostermeier. Berlin: Theater der Zeit.

Weeks, Peter A. D. (1985): Error-correction techniques and sequences in instructional settings: Toward a comparative framework. In: Human Studies 8, 195-233.

Weeks, Peter A. D. (1990): Musical time as a practical accomplishment: A change in tempo. In: Human Studies 13, 323-359.

Weeks, Peter A. D. (1996): A rehearsal of a Beethoven passage. In: Research on Language and Social Interaction 29, 3, 247-290.

Wessel, Anna (2020): Vorspielen – instruktive Praktik in der Theaterprobe. In: Gesprächsforschung 21, 278-309.

Williams, Tennessee (2010/1947): Endstation Sehnsucht. Drama in drei Akten. Deutsch von Berthold Viertel. Frankfurt/Main: Fischer.

Zemel, Alan / Koschman, Timothy (2014): 'Put your fingers right in here': Learnability and instructed experience. In: Discourse Studies 16 (2), 163-183.

Zinken, Jörg / Ogiermann, Eva (2011): How to propose an action as objectively necessary: The case of Polish *Trzeba x* ("One needs to x"). In: Research on Language and Social Interaction 44 (3), 263-287.

Zinken, Jörg / Ogiermann, Eva (2013): Responsibility and action: Invariants and diversity of requests for objects in British English and Polish interaction. In: Research on Language and Social Interaction 46 (3), 256-276.

Prof. Dr. Axel Schmidt
Leibniz-Institut für Deutsche Sprache
R5, 6–13
68161 Mannheim

axel.schmidt@ids-mannheim.de

Prof. Dr. Arnulf Deppermann
Leibniz-Institut für Deutsche Sprache
R5, 6–13
68161 Mannheim

deppermann@ids-mannheim.de

Veröffentlicht am 17.5.2021
© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.

Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion (ISSN 1617-1837)
Ausgabe 22 (2021), Seite 151-178 (www.gespraechsforschung-ozs.de)

Directing, negotiating and planning: '*Aus Spiel*' ('for play') in children's pretend joint play

Axel Schmidt / Jörg Zinken

Abstract
We are interested in how children organize joint pretend play. In this kind of play, children create an invented world by transforming matters of the real world into matters of a fictional world (e.g., pretending to be a 'giant' or treating a particular spatial area as a 'witch's kitchen'). Since there are no rules and no script, every next step in the game is an improvisation designed here and now. Children engaged in free play have equal rights to determine what should happen next. For that reason, they have to negotiate next steps. We are interested in a particular expression that children often use in joint play: *aus Spaß/Spiel* ('for fun' or 'for play', similar to 'let's pretend'). Based on a corpus of five hours of video recordings of two pairs of twins (the younger children are between 3 and 5 years old, the older ones are 8 years old), we show that children regularly use *aus Spiel* while playing as a method for shaping the activity. Inventing new events, children try to get their co-players to accept them and act accordingly. In that context, issues of (dis-)alignment and deontic rights become relevant. Here, we are interested in the interactional work that *aus Spiel*-('let's pretend')-turns do and how co-players respond.

Keywords: instructions – children – pretend play frame – negotiation – planning – proposing – rules.

German Abstract
Im Fokus unseres Beitrags steht, wie Kinder gemeinsames, freies Fantasiespiel interaktiv organisieren. In Fantasiespielen kreieren Kinder erfundene Welten, indem sie 'Dinge' der realen Welt in 'Dinge' einer fiktiven Welt verwandeln (z.B.: vorgeben, ein "Riese" zu sein oder einen bestimmten Teil der gemeinsamen Umgebung als "Hexenküche" behandeln). Da keine Regeln und kein Drehbuch existieren, ist jeder nächste Schritt im Spiel eine im Hier und Jetzt entworfene Improvisation. Kinder, die frei spielen, haben grundsätzlich das gleiche Recht zu bestimmen, was als Nächstes im Spiel passieren soll. Aus diesem Grund müssen die nächsten Schritte im Spiel verhandelt werden. Im Fokus unseres Beitrags steht ein bestimmter Ausdruck, den Kinder im gemeinsamen Spiel verwenden: *aus Spaß/ Spiel*. Auf der Grundlage eines Korpus von fünf Stunden Videoaufnahmen von zwei Zwillingspaaren (die jüngeren Kinder sind zwischen 3 und 5 Jahre, die älteren 8 Jahre alt) zeigen wir, dass Kinder die Formulierung *aus Spiel* während des Spielens verwenden, um neue imaginäre Ereignisse und Bedingungen in das gemeinsame Spiel einzuführen. Auf diese Weise versuchen sie, ihre Mitspieler dazu zu bewegen, etwas zu tun oder zu akzeptieren. In diesem Zusammenhang werden Fragen von gegenseitiger Anpassung (*alignment*) und deontischer Rechte relevant. Wir fragen in unserem Beitrag wie *aus Spiel*-Äußerungen eingesetzt werden, und danach, wie Mitspieler darauf reagieren.

Keywords: Instruktionen – Kinder – Spielrahmen – Aushandlung – Planung – Vorschlagen – Regeln.

1. Getting another to do things in children's free play
2. Analyses
2.1. Embodied invitation to participate in joint play
2.2. Using *aus Spiel* to direct joint play
2.3. Using *aus Spiel* to navigate joint play
2.3.1. Pursuing an aligning response to ensure cooperation
2.3.2. Countering interventions by rendering possible play moves invalid
2.3.3. Planning joint play
3. Conclusion

1. Getting another to do things in children's free play

We are interested in children's free and spontaneous play. Play is a central and ubiquitous human cultural practice. There is evidence for a neurological "play" system (Panksepp 2005): play is an ancient part of the brain, evolved for developing social skills. Following Huizinga (1997), play is freely chosen and intrinsically motivated and thus performed for no external reason. Caillois (1960) differentiates four different kinds of play: alea (games of chance), agon (competitive games), mimicry (role-playing games), and illinx (games of intoxication), each of which can be weakly or highly structured. We focus on low-structured role-playing games. Piaget (1945/1969) has stressed the importance of such games for children's cognitive development. Children are learning to develop rules together; to establish, agree on, negotiate, enforce, and change norms and rules. In contrast to existing games that are already structured, free play has no prior rules. It can be understood – following Sawyer (1997) – as doing improvisation. That is, the play has no script and is created in the moment.

Children's free play is created to some extent by negotiating, establishing and acting out rules while playing ('on the fly'). In contrast to static notions of play, maintaining improvised play involves constantly (re-)negotiating next play moves (Rendle-Short/Cobb-Moore/Danby 2014; Sawyer 2003). Therefore, issues of alignment and affiliation (Lee/Tanaka 2016; Lindström/Sorjonen 2013; Stivers/Mondada/Steensig 2011; Steensig 2013) play a crucial role. Our focus is on turns that are overtly designed to shape next steps in the game. Such turns contain the phrase *aus Spiel* ('for play') or *aus Spaß* ('for fun'), followed by a formulation of an idea for the further development of the play activity. We noticed that children in our data use such turns a lot in the interactive management of free play during a certain age range – roughly, between four and eight years.

We examine what children do with *aus Spiel*-turns during free play. The focus of this special issue is on 'instructions' and, as will become apparent, the *aus Spiel*-turns we examine are an interesting special (boundary?) case of instructions. In contrast to typical instructions, the participants in our data lack the clear hierarchy of an expert and a novice, and the activity of free play lacks the routines and set procedures that are typical objects of instruction. In some respects, the term proposal might better capture what *aus Spiel*-turns do, as these make an accepting/rejecting response relevant next (e.g., Couper-Kuhlen 2014). Nevertheless, other aspects of 'instruction' seem more relevant: Instructions can be a method for getting another person to act in a particular way here and now, and they are a method for conveying the knowledge that is required for attempting some task in the future. It is this pairing of giving here-and-now directions and sharing information for future

action that motivated us to propose the phenomenon of *aus-spiel*-turns in the context of a special issue on instructions. Sometimes, children use *aus spiel* to 'recruit' (Kendrick/Drew 2016; Rossi/Floyd/Enfield 2020) the other for joint play and to get the other to do something here and now (especially younger children), at other times they use it to propose a narrative that can form the basis for later play activities (especially older children). Overall, the interactive work that children accomplish with *aus Spiel*-turns reminds us that we cannot expect the nomenclature of folk terms such as instruction, proposal, request etc. to capture how we build sociality through talk. (As a side note: The more general notion of recruitments does not solve that issue, as that concept is meant to capture interactional moves that lead to here-and-now collaboration or assistance).

Prior work on children's play suggests that phrases such as *aus Spiel* ('for play') or *aus Spaß* ('for fun') are used to establish a play frame (Sawyer 2003:138):

> Before children can play together, a play frame must be created and understood by the participants, containing specific transformations of specific objects, persons, time, space, action, and rules.

– together understood as play features. By inventing, bringing forward and thereby maintaining a play frame, children indicate during their ongoing activities whether play takes place or not. This is done by means of what Bateson (1985[1936]) and Goffman (1977) have called meta-communication. Meta-communication is used both to index and maintain a play frame and to regulate and negotiate the process of playing with one another once a play frame is established.

As participants in free play in principle have equal rights to determine the game (symmetry), they must negotiate future moves (Sidnell 2011).[1] Playing together, therefore, always has a deontic aspect (Stefanovic/Peräkylä 2012): who can decide the direction of play? As Sidnell (2011) has shown, new play moves altering the game usually come as meta-communicative proposals which make an accepting or rejecting response relevant in the next move (cf. also Sawyer 1997, 2003). In contrast to what Sidnell (2011) calls 'stipulations', which baldly assert something (e.g. 'this is a X') and thus alter the play world unilaterally, 'proposals' are designed to be open for negotiations (e.g. 'let's pretend we are all…'). As Sawyer (1997, 2003) has shown, activities that alter the play can be achieved via different strategies that can be described with respect to their explicitness and their frame reference. Sawyer (2003:144 et seqq.) differentiates four levels. On the first level, the most implicit strategy, children are totally in-frame and speak in first person singular with a character voice. On levels two and three, both less implicit, children either speak out-of-character but refer to in-game-objects (e.g. 'Let's say an earthquake happens') or they speak in-character but refer to out-game-objects (e.g. '<<speaking in-character> I need some more blocks'>). On level four, the most explicit strategy, children speak as themselves and refer to out-game-objects (e.g. '<<speaking out-character> I put my figure right in here>). As Sawyer's scheme suggests, implicit and in-frame strategies build on pre-established components of the play-frame (for instance a specific role set), whereas explicit and out-of-frame/-character strategies

[1] This is not to say that there are no de facto asymmetries in children's play, but that there are no pre-determined asymmetries that could be taken for granted. An indicator that asymmetries need to be negotiated is provided by *aus Spiel/Spaß*-turns that show that children orient themselves to the situation as a fundamentally symmetrical one.

are more likely to invent new features which have to be negotiated and ratified by co-players.

Turns with *aus Spaß/Spiel* (henceforth: *aus Spiel*, 'for play') play an important role in establishing a play frame. However, as our data will show, they are not restricted to that function. *Aus Spiel*-turns are used in some cases to announce verbally what is realized in parallel. Furthermore, children's use of *aus Spiel*, 'for play' can strongly build on components of an already established play frame, such as a pre-established set of roles (e.g. mother and children) or a particular activity frame (e.g. being in a witch's kitchen). This raises the question why children sometimes (re-)mention the play frame when they are already playing and sometimes not. In a nutshell, our findings suggest that children use *aus Spiel/Spaß* when a next move would strongly affect the co-player's scope of action (see also Sidnell 2011). This means that explicitly communicating the play frame (again) builds on children's awareness of the need to coordinate joint play cooperatively, and their skill to detach planning/deciding from playing.

Focusing on those events where a play frame is newly established, one could assume that an explicit, metacommunicative framing is necessary. While *aus Spiel* is often used in such situations, again, our data suggest that this is not necessarily so. Starting joint play may or may not be accompanied by explicit communication of the play frame. Especially in younger children, joint play emerges without being explicitly established. As we will show, one possibility to achieve joint play in younger children is by answering an initial single play activity with a corresponding and fitting play move, thereby establishing a joint play activity (see also Stivers/Sidnell 2016).

In sum, explicit strategies to communicate a play frame (like *aus Spiel*, 'for play') are not only used for inventing and establishing joint play or completely new play moves. Establishing joint play or new play moves in turn does not necessarily require explicit strategies of communicating the play frame. Hence, there must be other motivations for using this turn format. We are interested in where *aus Spiel* occurs, and what functions it fulfills.

In a nutshell, we find that *aus Spiel*-turns transform the possibilities of children's free play in two ways. They create a context for negotiating next steps by making acceptance relevant. This is the deontic dimension. And they introduce an interactional activity track in which plans can be formulated, as ideas for the play are negotiated. While in the case of young children in our data, *aus Spiel*-turns work mostly as a kind of directive, making relevant, where possible, the enactment of the proposed event, in the case of the older children, *aus Spiel*-turns work to 'prepare the scene' for playing in sometimes extended sequences of verbal planning. In these cases, no direct enactment is required or possible; rather the children pursue a verbal ratification of their plans.

In the next section, we present our analyses based on eleven selected cases. We start with embodied invitations to participate in joint play (2.1). In section 2.2, we show how younger children use *aus Spiel* to shape next play moves in their joint play. In the last section (2.3), we contrast this with how the older children use *aus Spiel*-turns to negotiate and plan joint play. We close by discussing the function of *aus Spiel*-turns in children's play in relation to folk and technical terms such as 'proposal', 'directive' and 'instruction'.

2. Analyses

We focus on cases in which children use the phrase *aus Spiel,* 'for play' or *aus Spaß*, 'for fun' to initiate a turn within joint play. In contrast to the English format 'let's pretend' (see Sidnell 2011), the format we discuss is not an imperative but a declarative (e.g. *aus Spaß/Spiel kommt jetzt ein Riese*; literal translation: 'for fun/for play a giant is coming'). Our analyses follow a multimodal conversation analytical approach (Deppermann 2013, 2018; Mondada 2008, 2016; Schegloff 2007) and are based on a corpus of five hours of video recordings of children's play at home. Our participants are two pairs of twins. The younger children are between three and five years old (in different recordings), the older ones are eight years old. The younger children have an older sister, who is present in one of the recordings (Extract 1). The younger children speak German and Polish, the older ones speak German.

We start with a case in which a six-year old and two three-year olds invite each other to participate in play by starting to play in a specific fashion (section 2.1). As we will see, others join in the play with minimal verbal framing. In this case, explicit metacommunication such as *aus Spiel*, 'for play' could have fitted but does not occur, maybe because these frames are not yet available to the younger children. We use these (ontogenetically) early embodied forms of initiating joint play as a comparative basis to show what explicitly meta-communicative verbal practices can achieve (section 2.2.).

2.1. Embodied invitation to participate in joint play

We begin with a fragment that shows that children engage in pretend play without establishing a play frame with a dedicated verbal form such as *aus Spiel*, 'for play'.[2] In this fragment, three siblings are coming together at the kitchen table: Paula and Jakob, both aged 3;4, and Nele, aged 6;8. Nele grabs a toy dog that is lying on the kitchen table. Paula is carrying an inflated balloon. Nele verbally summons Paula, then animates the toy dog, which "walks" on the table and shouts *piłka* ('ball'). Paula places the balloon on the table, 'offering' it to the dog as a ball. The dog starts bouncing on the balloon, until Paula takes the balloon away at line 3.

Extract 1a: *trampoline* (Z20140131_157060)[3]

```
01  Nele:  ZObacz   paula *PIŁka::;&: PIŁka::;*&
            look Paula, 'ball, ball'
                           *dog walks--------->*stops
    paula                          &turns to N->&balloon table->
02          (0.4)&*(0.2)
    paula    --->&holds balloon
    nele           *dog on balloon->
```

[2] See Sawyer (1997:102) and Stivers/Sidnell (2016) on similar cases of establishing joint play by embodied means.

[3] Transcripts following GAT2 (Selting et al. 2009) and for multimodal details Mondada (2014). Focal lines are additionally provided with interlinear glossings.

```
03  Nele:   *PILka::. BOIn$g JUhu trampo&lina;*
              ball.      boing yippie trampoline
            *dog jumps on balloon------------>*dog lands on table
    paula                                &lifts balloon
    Fig                  $Fig.1
```

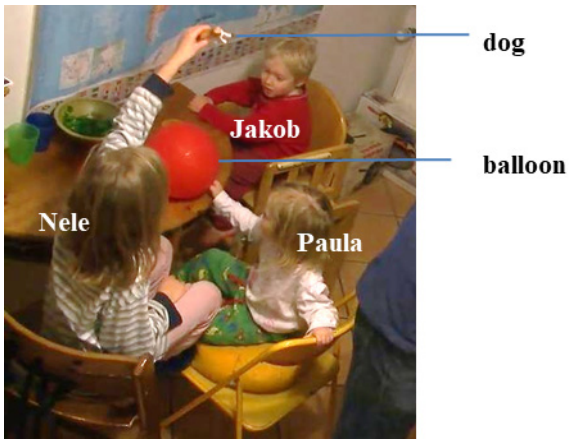


Fig. 1: dog jumps on balloon

```
04          (0.4)

05  Nele:   ↑O:::::::::.
              oh (no)
```

Shortly after this, the children's dad takes the balloon away. Nele takes a plastic cup and uses it upside-down for a moment as an object for the dog to jump on, but then the cup becomes a hideaway place for the dog instead, and then the children turn to other things. Another minute or so later, Jakob grabs the dog and starts jumping it on the table. As he accompanies the jumps with the word *trampolina* (line 4 below), Paula puts her cup upside down on the table, 'offering' it to Jakob as a trampoline (the talk at line 3 is unrelated to the play episode that interests us here).

Extract 1b: *trampoline* (Z20140131_426934)

```
01  Jakob       +ktsktsktskts
                +grabs dog-->

02              (1.0)
    jakob       ---->
03  Paula       +talerz TEŻ ta+k umi[em.]
                the plate I can also do like this
    jakob       +walks dog--->+dog jumps--------->
04  Jakob                          [tra]mpoLIna:::;
                                   trampoline
                                  ------------>
05  Jakob       ui:::  tram&poLIna:::;+
                       trampoline
                ---------------------->+
    paula                  &cup on table
06  Jakob       +ui:: trampoLIna::::;
                 ui::: trampoline
                +D jumps on cup
```

```
07                (1.1)
    jakob         ---->
08  Jakob         &+>tram*poLIna;<=  +A:::::::::::.
                     trampoline
                   +D lands on table+lifts D
    paula         &takes cup away
```

In sum, the children have entered into joint pretend play several times, using first the balloon and then the cup as a trampoline for the dog. The children have accomplished these episodes of pretend play without introducing a play frame in an explicitly meta-communicative way. Such cases therefore make relevant again the question: What is it that children at a later age use meta-communicative phrases such as *aus Spiel* for? Extract 1 can serve as a contrast for such cases, and we want to point to the following observations.

The pretend play in the examples above involves the joint attention and enjoyment of the children, but the scenario that they play out only requires one player: the one jumping the dog up and down. Paula's contribution in both episodes is what we could call purely deontic: She 'allows' for her balloon to be used as a trampoline, and she 'offers' her cup as a trampoline. Note that in both cases, she provides these items only for a short time, and takes the 'trampoline' away after a few jumps. Her role in the play is largely restricted to 'making the trampoline available/unavailable'. In sum, this is a minimally cooperative game in which the children, in contrast to cases we discuss later, take up complementary roles only for short stretches of play.

Paula's collaboration is immediately enacted. In their play moves, Nele and Jakob 'propose' scenarios that call for Paula's collaboration, and this collaboration comes in the form of joining in the game in the relevant way. What is not there is any kind of overt verbal acceptance of the play scenario, or solicitation of such acceptance, which is why we have put the action glosses 'offering' and 'proposing' in scare quotes.

What is it that changes when children use explicit frame cues such as *aus Spiel*? Or maybe better: What kinds of changes in children's free play are expressed and made possible by this format? We now consider the transformations to free play afforded by the articulation of a play frame.

2.2. Using *aus Spiel/Spaß* to direct joint play

Among the younger children in our data, *aus Spaß*-turns are often taken up as directives mobilizing next actions in the continuously emerging free play. Consider Extract 2. Here, and in the other extracts in this section, Paula and Jakob (the same children as in Extract 1, but now two years older) have been playing that Jakob is a giant who keeps attacking Paula and her two dolls. Here, Jakob formulates a next move by the giant (lines 2-4), attacking Paula with a ball, which he acts out at the same time (*sie*, 'she', in line 2 is a misspeaking, repaired to 'me, the giant', in line 3). Extending his turn past possible completion, Jakob directs Paula's reaction (lines 3-4).

Extract 2: *getroffen* (puppen_550853)

```
01  Paula: °hh und ↑HIER ist ein (tunn[el]).
                   and here there is a tunnel
02  Jakob:                                [+au]s SPAß macht+ sie so-,
                                             for  fun   make.3SG she so
                                              for fun she does like this
                                           +swing back---->+forward->
03          >+°hh   +ich der RIEse, °h und- er hat °hh dich
                     I   ART giant       and  he has.3SG  you.ACC
                      me, the giant, and he has hit
            >+throw>+ball hits P, rolls away
04          geTROffen::, &und [das  tut    dir   sehr    &WE::H,]
            hit.PTCP       and  that does.3SG you.DAT very  pain
             you,            and it hurts a lot
    paula                &straightens touches side------>&
05  Paula:                    [ah:: .h::-                    ]
06            &AH:: .H:::+:-
              &other hand touches shoulder->>
```

In a position contiguous to a possible completion of Jakob's turn (*getroffen::*, line 4), Paula reacts in a way that acts out the scenario formulated by Jakob, and she increases the loudness of her 'pain' after Jakob's specification in the next TCU. In cases such as this one, the *aus Spaß*-turn proximally has the effect of directing the co-player's here-and-now actions by formulating a play event that the other person can act out.

How does the *aus Spaß*-framing transform the possibilities for pretend play from the kind of largely non-verbal playing in Extract 1? For one thing, *aus Spaß* turns provide a format for articulating play scenarios that are complex and cooperative, with each player taking on complementary roles, in this case, of an attacker and an attacked, outside of the actual play activity.

Aus Spaß-turns create a 'separate track' of verbal interaction, an activity that is a step (or more, in cases we discuss later) removed from the actual embodied play, and that affords more or less complex narrative scenario building. Consider Extract 3. This is from the beginning of the play line in which Jakob is a giant attacking Paula and the dolls. At the beginning of this fragment, Paula is playing with her two dolls, letting them dance and sing for the camera, while Jakob plays with a ball in the corridor. For a moment, he is *SUperma:n* (line 1). He then articulates the new scenario (from line 7), and after that begins to enact it with a scary voice (line 12). Paula reacts with the appropriate game move: being scared and running away (lines 13-14).

Extract 3: *riese* (puppen_442799)

```
01  Jakob:    HIER kommt der SUperma:n [j↑a::,]
               here comes the superman yeah::
02  Paula:                              [so::- ]
                                          okay
03            DAS ist emma. hehehe:.
              this is emma hehehe
04            &JA: jaJA: jaJA::-
    paula     &dances dolls--->Z.13
```

```
05  Jakob:    Ö:::[:::::   ]
06  Paula:        [EMma ist] w[ieder da:::-                  ]
                  emma is back again
07  Jakob:                    [>paula aus spaß< kommt   jetzt] ein
                              NAME    from fun    come.3SG  now      a
                               Paula for fun a giant now
08            RI[ESE und sie haben    ANGST,]
              giant   and  they have.3PL  fright
              comes and they are scared
09  Paula:      [EMma flie:gt          in   ] einen ↑(      )-
                 emma flies into a (    )
10  Jakob:    und d[er .h: hat den BALL ge+klaut,]=
              and he has stolen the ball
                                        +takes steps to Paula
11  Paula:        [u::nd (.) (         a::u).   ]
                   and
12  Jakob:    =ho: ho: h[o::::::.    ]
13  Paula:               [ä:::hm? &↑↑A]:::-
    paula     Z.14-------------->&raises dolls
14            &i_hi °h hi °h hi °h
              &dolls flee------->>
```

This extract illustrates the potential of *aus Spaß* turns even in younger (five-year-old) children's play to articulate relatively complex play scenarios, including persons in the play world (*ein riese, sie*), and cause and effect of a play event ("*they*" are scared because a giant appears). Another transformation that *aus Spaß*-framing brings to pretend play is that *aus Spaß*-turns constitute first-pair parts in a sequence. In Extract 2 (and, with delay, also in Extract 3), the recipient of the *aus Spaß*-turn acted out the formulated scenario, and this might often be the preferred response. However, other responses are possible. *Aus Spaß*-turns are commonly prosodically designed to mobilize verbal acceptance (on prosody in mobilizing response, see Stivers/Rossano 2010). The turn-final prosody of *aus Spaß*-turns is often, as in Extract 2, characterized by elongation of the final syllable, and a rising turn-final pitch. This often gives *aus Spaß*-turns a distinct prosodic shape that we can characterize as 'appealing' to the other to accept the proposed events. This contributes to *aus Spaß*-turns having a recognizably proposal-like design (e.g., Couper-Kuhlen 2014; Houtkoop 1987), providing a space where the co-player can accept or reject the scenario.

We do not have in our recordings of the younger siblings a single case in which an *aus Spaß*-turn would be simply rejected. We do, however, have several instances where the response space of an *aus Spaß*-turn is used to negotiate the next move with an *okay* followed by a modification. Extract 4 provides an example. At lines 1-3, Paula uses the *aus Spaß*-format to present a possible next scenario. As she does so, she moves her two dolls to a seat upholstery that is a 'lake' (see Fig. 2). Jakob accepts and modifies this 'proposal' (line 4). His modification also involves articulating next possible game moves. However, he does not present them as 'possible' moves in a description, but depicts (Clark 2016) and thereby enacts them alongside his verbal turn.

Extract 4: *see* (puppen_456227)

```
01  Paula:   aus sp-  (0.4) aus spaß kann    er nicht
              from f-         from fun   can.3SG  he  not
             for f-      for fun he can't
02            in_n SEE .h und des&halb gehen          &
             in.ART lake    and  therefore  go.3PL
             into the lake and therefore they go
                                 &dolls on upholstery&
03            die schnell [in SEE:, ]
             they quickly   in lake
             quickly in the lake
04  Jakob:                [okey aber] °h er (.) macht (+so)
                           okay but    he does like this
                                                    +drops
05             TSCHIU:. +(0.6) und (.) +jetzt macht $er SO::,+$
               'chooo'             and now he does like this
               to floor>+             +ball attack--------->+
    Fig                                                Fig. 2$
```

Fig. 2: Jacob attacks dolls in the 'lake'

```
06  Paula:  +ja aber er trifft &NEb+en& sie,
             yes but he misses them
                                &points&
    jakob   +ball on doll--------->+raises ball-->
07  Jakob:  mhm-          +
            redoes attack+
08  Paula:  &uh .h u::h .h
            &lifts dolls->>
```

Paula modifies this enacted proposal (line 6), and Jakob acquiesces and repeats his attack, with the ball-weapon this time landing just next to the doll. Paula now responds 'in-game' (line 8), vocalizing what seems to be the response of the hurt doll, while taking the doll up and moving it around.

Aus Spaß-turns then provide for a sequence in which the deontic rights to decide the course of the game can be managed 'in parallel', as it were, to the sequential relationship of play directive and acting out. See also Extract 5. Again, we see that modifications/counterproposals are designed as 'stipulations' (Stivers/Sidnell 2016). The negotiation of the scenario is a way in which the planning of a next game

move can become detached from the actual playing. At the beginning of this transcript, Jakob has kidnapped the dolls and has taken them to another room. He comes back and engages in a facing formation with Paula at line 12.

Extract 5: *gefängnis* (puppen_900878)

```
01  Jakob:    PAUla:::?
02             (0.6)
03  Jakob:    a[us spaß ha]b  ich denen ein geFÄNgnis gemacht, (.)
              for   fun   have.1SG I  them   a    prison     made.PTCP
              For fun I have made a prison for them
04  Paula:    [JA:?      ]
               yes
05  Jakob:    den GAR kein SIE::ht,
              that PTCL none  see.3SG
              that no-one sees
06             (0.8)
07  Paula:    okey aber ich FINde die:,
              okay but I find them
08  Jakob:    NÖ:::.=
              no:::
09  Paula:    =DOCH.
              yes.
10             (1.0)
11  Jakob:    ich SA:G dir dann wo sie si::nd.
              I will tell you where they are
12  Paula:    oKEY weil weil d- weil du nich weil du nix mehr
              okay because because because you can't can't do
13             MACHen ka:nnst,
              anything anymore
14             (0.2)
15  Jakob:    m:,
16  Paula:    wo hast du meine KINder hinge(steckt)
              where have you put my children
```

If the proposed scenario is such that the other cannot immediately enact it, as in the next case, 'okay' responses signal acceptance-in-principle without any direct embodied implementations. In Extract 6, Paula and Jakob have split in their play. Paula is picking up and commenting on various toys and objects in a 'silly' voice (line 1). Jakob has just discovered a new prop, a piece of cloth that can be used as a sleeve. He picks it up (line 1) and then puts it on (line 5), while beginning to articulate what this new prop might be (beginning at line 3). He has some difficulties summoning Paula's attention (lines 3, 6, 9), who has turned to her doll Emma (line 4) and is taking her 'home'. Jakob finally completes the articulation of the proposed new game element at lines 9-10: *aus spass kommt hier laser raus und hier erde* ('for fun laser comes out of here and soil (out of) here'). Paula accepts this (line 12), before continuing on her way with her doll. Here, in the context of a phase of separate play, there is nothing that Paula needed or could do with the proposed new play element in terms of directly acting it out. Still, she has given her acquiescence to a proposal that might impact on the joint play at some later stage.

Extract 6: *laser* (puppen_749501)

```
01  Paula:  +KOmisches scha+f
              strange sheep
    jakob    +grabs cloth-->+
02           (0.7)
03  Jakob:   paula:: auf &SPAß (0.1) [aus SPA::s,]
             NAME     on   fun          from  fun
             paula, for fun, for fun
    paula                &turns away to dolls
04  Paula:                             [KOMM emma ]jetzt
                                        come emma now
05           müssen wir aber na+ch HAUse
             we have to go home
    jakob                      +cloth on arm->
06  Jakob:   paula:: aus spaß+ &(0.2) kommt  hier& (0.6)
             NAME     for  fun           come.3SG here
             paula for fun, out of here comes
             --------------->+touches cloth section-->1.8
    paula                     &takes emma----->&
07           [öhm läi               ]
              erm la-
              --------------------->
08  Paula:   [aber &ich WILL nich na]ch hau[se     ]
              but I don't want to go home
                   &gets up------------------->
    jakob                          ------>
09  Jakob:                                [aus spaß] kommt hier
                                           for  fun    come.3SG here
                                           for fun out of here
                                           ------------------->
    paula                                  ------------------->
10           LAser raus+ und hier& ER            +de.
             laser  out    and  here   soil
             comes laser, and here soil
             --------->+touches different section+
    paula    ---------------------&halts----------->
11           (0.1)
    paula    ---->
12  Paula:   ok&a::y,
             ->&walks away
```

In sum, *aus Spiel-turns* transform the play in certain ways: First, they frame next moves in the play as requiring consent and, thus, being open for negotiation. Thereby, they open a separate track of proposing-accepting (the deontic aspect). At the same time, negotiating the scenario becomes detachable from the play activity in time (the planning aspect). In most of the cases shown above, *aus Spaß*-prefaced proposals were implementable in the next play moves. The only exception, and a rare case in the younger children's data, was the last case (Extract 6), where the proposal made no immediate embodied implementation possible, and verbal confirmation was sufficient as a response.

In the next section, we will see how *aus Spiel*-turns become more detached from the actual playing and are used for different interactional purposes by the older children. In contrast to the younger children, the older children use *aus Spiel* to

introduce more abstract play scenarios, which do not require an immediate embodied implementation. They use *aus Spiel* to upgrade their efforts to pursue an aligning response and, by that, to achieve cooperation (section 2.3.1). Furthermore, they deploy *aus Spiel* in second position (SPP) to counter interventions of co-players (section 2.3.2). Finally, *aus Spiel* is used to initiate an extended planning phase which lasts over a minute without ever being acted out (section 2.3.3). This raises questions about the scope of *aus Spiel*-turns and about the status of planning and narrating as a mode of playing in its own right.

2.3. Using *aus Spiel* to navigate joint play

2.3.1. Pursuing an aligning response to ensure cooperation

In the following extract, two 8-year-old twins, Mara (M) and Susan (S), pretend that they are in a witch kitchen. They have adopted witch identities und negotiate what magic abilities their characters have. In the immediately preceding context, M was using a large branch as a magic wand, which – as it turned out – was too unwieldy to hold in her hand the whole time. For that reason, M decides to 'only be able to do water' (line 1) in order to get rid of the branch/magic wand:

Extract 7: *ich konnte nur wasser* (Hexenküche 2; 2:45-3:04)

```
01  M   ich KONnte nur- (-) *ich KONnte lieber (-) nur #WASser
        machen ja,=
        yes I only was able to do water okay?
                          *picks up branch-->*
    Fig                                              #Fig.3
02      =weil das ist irgendwie doof wenn man* das die ganze zeit
        HALten muss.#=verSTEHst du?
        cause that's kind of stupid if you have to hold it all the time
        -------------------------------- -->*moves to kitchen-->*
    Fig                 #Fig.4
03      (1.0)
04  M   ich konnte       nur       WASser *aus spiel.=ja?
        I   can.1SG.PST   only.PART water    for play    yes.Q
        let's pretend I could only do water okay
        ----------------------------------*builds branch into the
        kitchen-->>
05  S   du äh: konntest auch so (.) BLUBber blasen.#=okee?
        you uh you could also blow such bubbles okay
    Fig                                             #Fig.5a/b
06  M   ja wie CLEO:.
        yes like Cleo
```

M states what magic powers she has (line 1: *ich konnte lieber nur wasser*, 'I was only able to do water'). Three times she requests a confirmation from her sister (lines 1, 2 and 4). Initially she uses a declarative format and a tag (line 1) followed by an account and a more explicit invitation to align (line 2: *verstehst du*, 'you know'). After a pause of one second (line 3) and still no uptake from S, M produces a simplified reformulation of her initial proposal (*ich konnte nur WASser*, 'I'm only able to do water') adding *aus Spiel* and a tag (line 4). Only now does S take up M's proposal. She does not accept or reject it directly; instead, she introduces a new

element of M's magic powers: *du konntest auch so blubber blasen*, 'you could also blow such bubbles' supported by a gesture that shows how these bubbles are created (see fig. 5a). Thereby she implicitly accepts M's proposal (in particular by the use of *auch*, 'also'). M agrees by comparing her abilities with those of a fictional character, Cleo, from a TV series (line 6: *ja wie CLEO*, 'yes like Cleo').

Fig. 5a: S shows how bubbles are created

Aus Spiel is deployed here by M to upgrade her attempts to solicit an (accepting) uptake of her intervention from her sister. In contrast to the cases before, *aus Spiel* is added here incrementally in turn-final position together with a tag. Its use is similar to a tag and asks the co-player to confirm, which is what S finally does in line 5. Due to a lack of uptake, the initial proposal is transformed into a more egalitarian format to solicit acceptance and ensure cooperation.

At the same time, and while negotiating with her sister, M picks up the branch/ magic wand (line 1), carries it to the kitchen (line 2), and builds the branch into the kitchen (line 4) to get rid of it (see Fig. 3-5b). That means that during her verbal attempts to obtain agreement from her sister, M continuously realizes by embodied means what she verbally indicates as requiring approval. When S agrees in line 5, the branch is already part of the kitchen. This case shows particularly well how children balance deontic rights by using the *aus Spiel*-format. On the one hand, and in parallel with her verbal negotiations with her sister, M already gets rid of the branch, without an obvious orientation to her sister (see Fig. 5a). On the other hand, and although she has already accomplished her project of getting rid of the branch before her sister's acceptance, she pursues an accepting response by upgrading her attempts three times.

Fig 3: M picks up branch…

Fig. 4: …moves to kitchen and…

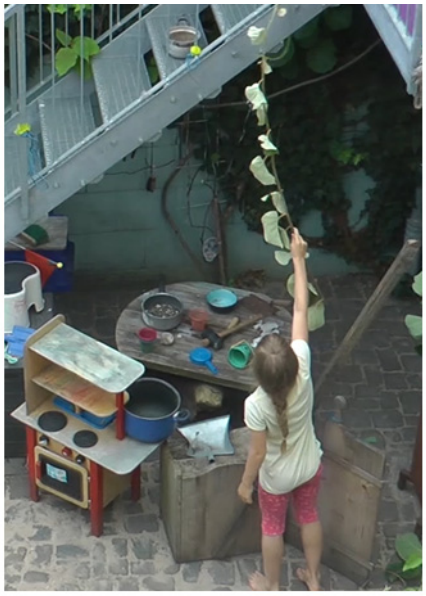


Fig. 5b: …builds branch into kitchen

In the next fragment, *aus Spiel* is used again to pursue a response. However, this time, it is additionally used by S to ensure a shared understanding (line 09).

Extract 8: *Ich konnte meine hand so lang machen* (Hexenküche 2; 00:48-1:09)

01	M	ich konnte meine hand SO lang machen,
		i could make my hand this long
02		(0.5)
03		bis ein MEter;
		to one three feet
04	S	du WUSstest_s noch gar nicht okee
		you didn't even know it yet, okay
05	M	WA[S denn?]
		what is it?
06	S	(-) [aber du] k- h° (-) hast jetzt erFUNden s-
		but you just figured it out
07		du wusstest es (.) jetzt.=okee
		you knew it now okay
08	M	ich kann ALle:s.
		I can do everything
09	S	aus spiel hast du mich jetzt
		for play have.2.SG you me.DAT now.ADV
		[(-) (xxx) aus versehen;]
		(verb) by mistake
		let's pretend you (xxx) me now by mistake
10	M	[aber ich kann ALles.]
		but I can do everything
11		ich kann ALles.
		I can do everything

M states what magic abilities she has (lines 1/3: *ich konnte meine hand so lang machen, bis ein meter*, 'I could make my hand this long to three feet'). S accepts implicitly by proposing that M has not yet realized her abilities (line 4: *du WUSst-est_s noch gar nicht okee?*, 'you didn't even know it yet okay') but is just beginning to be aware of them (lines 6/7: 'but you just figured it out, you knew it now'). M's uptake (line 5: repair; line 8: not fitting response) shows her lack of understanding. In response, S produces a declarative TCU prefaced by *aus Spiel* which proposes a possible next action by M (*aus spiel hast du mich jetzt XXX aus versehen*, 'let's pretend you have me XXX by mistake', line 09)[4]. In this way, S reduces the abstractness of her proposal from a more abstract scenario (building on the ignorance of M's knowledge concerning her magic abilities) to a possible next action (which is one possible effect of the proposed ignorance). Like in the case before, *aus Spiel* is used to pursue a response to the proposed play scenario. Again, there are several attempts (all with tags) by S to achieve uptake from M, changing the initial format (concerning the knowledge of M's character: *du WUSstest_s noch gar nicht,* 'you didn't even know it') to a simplified one (concerning a possible next action of M: '…you have me XXX by mistake'). This time, however, the *aus Spiel*-turn is additionally used to repair a lack of understanding in order to ensure an aligning response that – however – fails, as M still insists on 'being able to do everything' (lines 10/11).

As the extracts so far have shown, *aus Spiel*-turns are deployed to obtain alignment/acceptance of ideas from co-players, often in an insistent manner. In both cases, the children deployed different practices to achieve an uptake (attention getter, tags, reformulations, simplified repeats, accounts, repairs). In particular, they used *aus Spiel* to upgrade their pursuit of a response. In both cases, proposals prefaced by *aus Spiel* were not plainly and explicitly accepted, but lead to negotiations which resulted in modifications of the original proposal. So far, *aus Spiel*-turns have solely been used as initiatives (FPPs) to propose new events and conditions in the play world. In the next section, *aus Spiel*-turns are used to counter previous interventions from co-players.

2.3.2. Countering interventions by rendering possible play moves invalid

Aus Spiel-turns are not only used in first position to initiate a new play move or to introduce a new feature of the joint play world. They are also used in second position to counter interventions by co-players. Sacks (1992) has pointed out that a prominent feature of play/game is the division of actions in valid/possible and invalid/impossible. The former are permitted moves in the game, the latter are not, i.e. "you can't accomplish the action you undertake" (Sacks 1992, Vol. I:475). In the next two cases, *aus Spiel*-turns are used in responsive position to avoid certain play moves by rendering them invalid. In Extract 9, M counters (line 5) an imperative by S (lines 1-3):

[4] The verb is not intelligible in the video, probably S is saying something like 'you touched/hit me by mistake'.

Extract 9: *die haben immer zusammen geritten* (Barbies 3; 18:40-18:55)

```
01  S   *<<figurenstimme> ich REIte auf dich.
          <<character voice> I will ride on you
        *removes her doll from a pram, puts it on a horse-->*
02  S   schieb mal wEIter das KLEIne baby an.>
        keep pushing the little baby>
03      #sonst wird_s noch TRAUrig.*
        or it will get sad>
    Fig #Fig.6
04      (2.0)
05  M   !NEE!  aus +SPIEL (.) haben     DIE beiden immer-
         no.NEG for play          have.3.PL    they both     always.ADV
        no let's pretend the two have always
06      (0.7)
07      !DIE! °h haben     DIE  beiden immer      zusammen
        they      have.3.PL   they   both    always.ADV   together
        geRITten,
        ride.PTCP
        the two always rode together
```

((M adds further descriptions of the play world, which are all ignored by S; after all, neither M is pushing the pram nor is this explicitly noticed or sanctioned by S))

A rough play frame is established (going on a trip with several dolls/figurines). In line 1, S speaks as her doll (*Ich*, 'I'), and tells her horse (*dich*, 'you') that she will ride on it. Simultaneously, S removes her doll from a pram with a baby in it and puts her doll on a horse (see Fig. 6). With this, she also tells and shows M that *her* doll will now ride (and will not keep pushing the pram). Consequently, and still in a character voice, S lets M's doll know that she is now responsible for pushing the pram with the baby in it (line 2: 'keep pushing the little baby') adding an account (line 3: 'or it (the baby) will get sad'). M shifts footing (she uses her own voice) and rejects S's request (*nee*, 'no'), continuing her turn with an *aus Spiel*-TCU that introduces a condition in the play world according to which *both* dolls/children usually ride (lines 05/07: 'let's pretend the two always rode together'; on the relation of negation to turn continuation, see Ford, 2001). Instead of directly addressing S's prompt to push the pram, M introduces another feature of the play world, namely that the two dolls (the German *beide*, 'both' and *die*, 'they' are referring to the dolls) ride together. This implies that her doll cannot be responsible for pushing the pram. With her *aus Spiel*-turn, M is not initiating anything new but countering a previous request from S to do something now. At the same time, M's *aus Spiel*-turn shapes the play world in a broader sense, delimiting (im)possible future actions or events.

The comparison between S's direct request (in line 2) and M's *aus Spiel*-prefaced counter-proposal sheds light on the function of the *aus Spiel*-format. In contrast to direct instructions to do something in the play world (e.g., in an imperative format, line 2), *aus Spiel*-turns are used to propose events and conditions (in a declarative format) with a broader scope. In the case above, M uses the *aus Spiel*-turn to legitimize a counter-proposal in terms of the play world; she does not reject the requested action directly (e.g. 'I don't want to push the pram); instead she alters the framework of their joint play and – by that – also develops the play world. In updating the joint play world in this way, S's request has become contradictory and

'invalid' (i.e. if both dolls ride, it is not possible for one of them to push the pram at the same time.).

Fig. 6: S removes her doll from the pram and puts it on the horse

Consider the next case in which *aus Spiel* is also used in second position to counter a previous intervention by the co-player into the play world. Here, *aus Spiel* is used again in a response turn (lines 4/5), this time however to reject a co-player's claim (lines 1/2):

Extract 10: *Die pakete waren gar nicht so fern* (Eisenbahn 3; 19:54-20:08)

```
01  S   jetzt MACH doch ma:;=
        get on with it
02      *=ich will jetzt auch mal paKEte tra#gen [mara. ]*
        I also want to deliver parcels now mara
        *puts her train on the tracks--------------------*
    Fig                                        #Fig.7
03  M                                               [nee  su]san::.
                                                    no.NEG VOC
                                                     no susan
04       aus spiel waren        diese pakete  aus
         for play    be.3.PL.PST  DEM   parcels  from
         rüdesheim °hh gar   nicht so   FERN;
         name            PART   NEG   PART  ADV
         for play the parcels from x-town wasn't that far
05       °h da musste man nur EIne stunde fahren.
         you only had to drive one hour

(short negotiation follows and S finally accepts M's rejection)
```

The sisters play that their toy trains deliver parcels. In the immediately preceding context, M was delivering parcels with her trains. The extract starts with S prompting her sister to speed up so that she can deliver the parcels now (lines 1/2). While claiming to take over the delivery, S puts her train on the tracks (see Fig. 7).

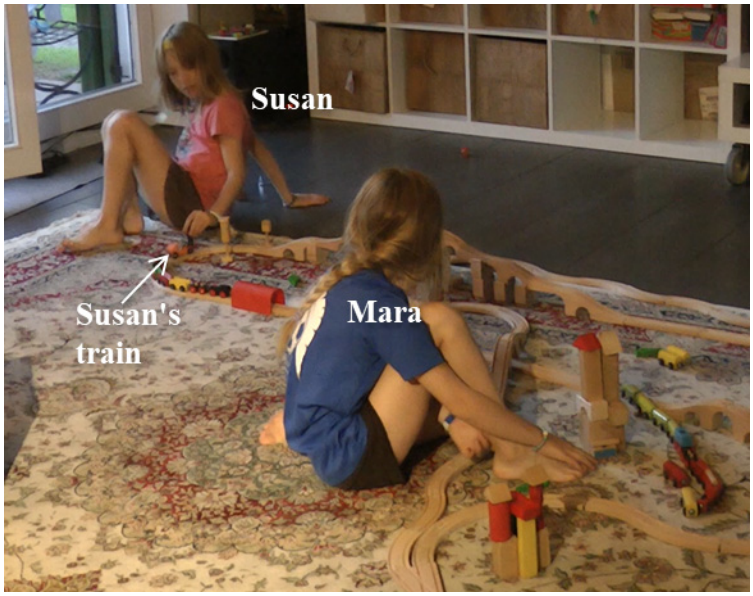


Fig. 7: S puts her train on the tracks

M frustrates S's wish to take over the delivery of the parcels (lines 3-5). As in Extract 9, by using *aus Spiel*, M does not simply reject, but introduces a new condition of the joint play world, namely the short delivery distance/time (line 4/5: 'the parcels from x-town wasn't that far…you only had to drive one hour'). In this way, M blocks S's attempt to take over the play activities. Again, the *aus Spiel*-proposal does not make particular follow-up actions relevant, but changes the play frame so that certain activities (whether past, present or future) are preferred over others. In this case, by determining the time frame of deliveries in their joint play world, M makes S's attempt 'invalid' in terms of the play world, as the parcels are already delivered.

In the extracts so far, the children used *aus Spiel*-turns to negotiate und manage their ongoing play activities. In the next and last extract, *aus Spiel* prefaces an extended planning phase for future play, including narrative elements. Since the planned scenario is never put into action, planning replaces acting out and moves the play towards telling a story.

2.3.3. Planning joint play

Our last extract is again from the witch kitchen episode (see extracts 7/8 above). An extended planning phase, which lasts over a minute (1:20), is initiated by M with *aus Spiel* (line 2) and is mainly carried out by her. M's extensive multi-unit turn (lines 1-27) is, during its production, partly accepted and partly contradicted by S. At the end of the fragment, S makes a proposal of her own (lines 28-31) that is rejected by M (lines 32/33). S's acquiescence finally leads to a compromise (line

33). The whole extract represents a negotiated planning of the conditions under which their future play could take place. At the end of the fragment (from line 34), the activity frame is changed (the children talk about animals that their imaginary family has, and start looking for them in the garden). The plans are never put into action.

We join the activity when M – after a lapse of almost five seconds (line 1), during which both children follow their own trajectories (they both are engaged in tidying up 'the kitchen') – starts to reestablish a joint focus addressing her sister by name and making a proposal prefaced by *aus Spiel*, 'for play' (lines 2/4):

Extract 11: *Hier wär unser wohnzimmer* (Hexenküche 1; 5:46-7:06)

```
01      +(4.4)
    s   +bends down, handles a box--->Z.3
02  M   susan::[aus !SPIE::]L! (-)[wär    !HIE::R!  ] (.) unser
        VOC      for play             be.COND   here.ADV        our.POSS
        susan let's pretend here were our
03  S           [WEISST du- ]     [ich+ war ECHT gut] f-
                 you know           I was really good
             ---------------------------->+ stands up, looks to M->Z.5
04  M   hier     wär     unser     WO:HNzimmer-
        here.ADV be.COND  our.POSS  living room
        here were our living room
05  M   und !O:BEN! (.)* ähm ha- (-) ähm war unsere Küche,+
        and above        uh          uh was our kitchen
06  M   =aber hier war auch ne KÜche;
        but here was also a kitchen
07      also O::ben war unsere norMA:le küche
        so upstairs was our ordinary kitchen
08      und hier ist unsere HExenküche.=ja?
        and here is our witch kitchen okay?
09      (1.0)
10  S   nee (.) nee [o:-]
        no       no
11  M                [und] oben wohnen auch unsere BA::bys
                      and above live also our babies
12      von unser MUTter,
        of our mother
13      [aber] die ist ja jetzt ge[STO:Rben].
        but she has died now
14  S   [ja- ]                  *+[und was ] ma- +
         yes                       and what ma-
                                  +points forward +
15  S   +des war ma mein ZIMmer das hier, =o[kee?     ]
         this was my room this one okay
        +indicates room with both arms-->+
16  M                                       [und heu-;]
                                             and today
        und heute war die MUTter+ und unser* (0.6) der (-) unser
        and today our mother was                    the      our
                                               *sits down-->Z.22
        sch (-) und unser+ schwester waren zum KI:no gegangen,
        sch-      and our sister  went to the movies
17  M   °hh (grad)-
              just
```

```
18  M   NEIN;
        no
19  M   ähm (-) die geht fast immer WEG,
        uhm      she almost always goes away
20  M   und (-) ähm (0.4) und die (.) ähm: (.) [ANdere  ] geht
        and      uhm         and the       uhm           other one goes
21  S                                                  [DAS war-]
                                                         this was
        fast immer (1.4) zum: ähm:- (1.3)
        almost always          to    uhm
22  M   also    (0.4) die (-) hat ja n_PRINZ* oder
        so               she      has a prince
23  M   die kimberly.
        that kimberly
24  S   ja ja ä:[hm ]-
        yes yes uhm
25  M           [ä:h] (.) die geht fast immer zum PRINZ,
                 uhm she almost always go to the prince
26  M    und die andere geht fast immer so: spaZIEren und so
      and  the other one almost always goes for a walk and so on
27  M    die will nich so hier bl[eiben.]
      she doesn't want to stay here
28  S                             +[ähm  ](.) guck mal HI:ER,
                                    uhm           take a look here
                                  +shows space with both arm->Z.30
29      (0.5) und HIER?#
                 and here
    Fig                #Fig. 8
30      des war mein ZIMmer,+
        this was my room
31  S   und du hast ähm immer dein zimmer und mein zimmer
        and you have always your room and my room
        AUFge[räumt.okee?]
        tidied up okay
32  M        [ne:in ich ] mag auch hier ich mag auch hier
              no I also would like to have here      I also would like to have here
        [ein ZIMmer ha:ben; ]
         a room
33  S   [okee wir hatten ähm] BEIde ei ein [ZIMmer zusammen;  ]
         okay we had              uhm both a a room together
34  M                                       [wir hatten auch ne]
        (-) ente und ne EUle,
            we had also a duck and an owl
35  M   ich weiß nur ni- nicht mehr wo diese eule IST,
        I just don't know where that owl is
36      =und wie hatten noch ne KATze;*
         and we also had a cat
                                    *runs off-->>
```

After a short phase of competing for the floor, M prevails and formulates her proposal in the clear (line 4). Getting the turn here also means to be in the position of 'going first' after a short phase of independently conducted play activities, and thereby 'setting the agenda' for what may follow. As the continuation of the fragment shows, S is put in a position to relate to M's proposals/plans (only in line 28 she is able to get more active again and make a proposal of her own).

M's proposal concerns relevant features of the future play: the distribution of rooms (lines 4-8), relevant persons/figures (lines 11-13) and events (lines 16-27) in the joint play world. In the third part of her expanded proposal, M invents current events of the play world (Z16: *today the mother and our sisters were gone to the movies*) that get more and more typified and generalized (especially through the frequent use of the temporal adverb *immer*/'always' in lines 19, 21, 25 and 26). In contrast to the first two parts, her proposal now has clear narrative elements (events, people's actions, motives as for example in line 27: *die will nich so hier bleiben*, 'she doesn't want to stay here'). This makes M's imaginary development of the play world more complex (than for instance the more descriptive proposals of rooms, persons and their whereabouts in the beginning). One indicator for increasing complexity are the frequent self-repairs, filled pauses/hesitation markers, cut-offs, rephrasings and an insertion sequence (lines 22-24: in which a piece of the play world's common ground is clarified),[5] which permeate her descriptions in this phase. With the beginning of her narrative, M also sits down on a chair (from line 16: *und unser schwester*, 'and our sister'). Despite these difficulties in articulating her (narrative) proposal, M holds and defends (e.g. in line 21) the turn until this part of her proposal has come to a possible completion in line 27 (falling intonation on *bleiben.*, 'stay'*;* pragmatically/semantically complete: all introduced persons are now equipped with typical actions/characteristics).

Fig. 8: S indicates a specific area of the 'witch kitchen'

[5] It is not clear from the data where this piece of common ground comes from resp. whether M introduces it here as a new element but treat it as common ground by marking it as known by the particle *ja*/'yes'.

When S takes the turn, her response does not specifically address the immediately preceding narrative part of M's proposal (e.g. by confirming, rejecting or modifying it). Instead, S takes up the earlier parts of M's proposal in which M defined rooms. S adds a separate proposal, namely who of them occupies which room and who has the duty to keep it clean (lines 30/31: *des war mein ZIMmer, und du hast (0.6) immer (0.7) dein zimmer und mein zimmer AUFgeräumt.=okee?*, 'this was my room and you have always tidied up your room and my room, okay?'). After M strongly disagrees (line 32), S proposes a compromise (line 33) that is not taken up. Instead, M abruptly changes both the topic and the kind of activity they were engaged in previously by introducing pets that the imaginary family has (line 34) and starts looking for them in the garden (line 36). When M returns from her search, the previous discussion of the distribution/possession of rooms is not taken up again or enacted in the whole episode of the remaining play.

In sum, in this fragment, one of the older children uses the *aus Spiel*-format to initiate a kind of narrative planning. As in the extracts before, scenarios of the joint play world are realized mainly as declaratives, but this time by frequent use of past/conditional (indicating that they are talking about a fictitious world). In contrast to the previous cases, especially from the younger children, where acting out proposals/scenarios was predominant, the older children in this fragment completely separate planning from acting out (the latter even disappears entirely in this case). While producing her description, M repeatedly seeks for confirmation/ acceptance from her sister, which is recognizable from the frequent use of tags. This indicates the proposal-like status of her whole turn.

M designs her proposal as a multi-unit turn using practices to maintain the floor (e.g. rush throughs; competitive turn taking: overlap/ interruptions; hesitation markers; talking louder; recycling of turn beginnings; *and*-conjunctions; being non-responsive to interventions of S) until she has created a (in her view) sufficient/complete picture of their future play world. The *aus Spiel*-preface seems to comprise M's entire multi-unit turn. Only in the end, when she has arrived at a possible completion of her vision of the play world, does she pay attention to S's suggestions. In this case, then, the scope of the *aus Spiel*-format seems very broad and includes not only an extended complex scenario but also embedded negotiation and confirmation sequences.

Interestingly, the planned scenario is never played out or renegotiated. Planning and creating play worlds apparently can be an end in itself for the children (at least for M in this case). This becomes especially obvious when M sits down and transforms her descriptions into a narrative (starting with the temporal adverb *heute*, 'today' in line 16; introducing characters and their typical behavior). In this phase, she changes also the kind of her involvement: In the beginning of the fragment, she moves through the space, which she simultaneously verbally and gesturally constructs; in the end, she stops moving and starts to create a story sitting down. Telling a story instead of enacting a story (together) is not only detached from physical playing (like making proposals, plans etc.) but is an activity with the potential to replace physically enacting a story altogether. The rights and duties of recipients also shift: while one partner tells a story, co-players are expected to become (more or less active) listeners (such as S in this case).

3. Conclusion

From an interaction theoretical point of view, play or games are particular realms of reality that are constructed and maintained in and through interaction (Goffman 1973). Playing means establishing and maintaining a *frame with specific properties*. In the case of pretend play, the children invented characters (such as "a giant"), places (such as "a lake"), non-consequential actions (an "attack" of "a giant") as well as activity types (such as "going on a trip with horses"), circumstances and conditions ('there is our living room'; 'our mother is dead'). What children 'get done' when they are playing is, thus, not only the joint accomplishment of a practical task (such as building a tree house together or planning a joint trip), but an *in situ* joint creation of an invented world by transforming matters of the real world into matters of a fictional world (Sidnell 2011). Play frames are created through 'keying' (Goffman 1977): Participants display to each other that their actions are to be understood as moves in an invented play world. This can be done more or less explicitly (Sawyer 1997, 2003), for example, by using a modulated 'character-voice', by formulating an 'impossible' scenario (*a giant is coming*) or by explicitly designating the frame (*aus Spaß/Spiel*, 'for fun'). Play frames are always embedded in the real world. They are "anchored" in the current stream of events (Goffman 1977), for example, by the fact that "the giant" is played by a real person (Jakob), that the dolls can only "feel" and "express" pain by being animated by a real person (Paula) or that the "rooms" inhabited by the "witches" are places in real space (in a courtyard).

Children orient to their activities as *transformations*. This becomes obvious when children negotiate matters which are not usually open for negotiation. In one instance in our data an eight-year-old girl produced the following utterance:

```
01  S   ich hab mich nicht SCHLIMM verletzt; nur ein BISschen okee
          mara?
```

I didn't hurt badly, just a little bit okay Mara

The severity of an injury is not usually up for discussion. In this case, however, the epistemic rights associated with a person's knowledge of herself are treated as detached from that person. It is 'passed on' to the character and has thus become a feature of the joint play world. Consequently, it is presented as negotiable, also because both know that there is no real injury.

This shows that children's transformations in the joint play are *performative acts* that create an unprecedented world and not just name or describe an existing world. Searle (1976:13) has called those acts *declaratives* "(…) where one brings a state of affairs into existence by declaring it to exist, cases where, so to speak, 'saying makes it so". Declaratives/Performatives in this sense have been interpreted to mean that they usually require an institution and a certain power position of the speaker to be effective (Searle 1989). In children's pretend play, it is the mutual agreement of a "willing suspension of disbelief" (Coleridge 1817) that gives the performatives their reality-constituting power.[6] Those 'worlds' cannot be wrong or right; rather

[6] Searle (1989:549) makes a similar observation: "Fairy stories, by the way, are full of declarations performed by witches, wizards, magicians, etc. We ordinary humans do not have the ability to perform supernatural declarations, but we do have a quasi-magical power nonetheless of

they are invitations how to see the world (Sidnell 2011:151 et seq.). To agree to (temporarily) 'see' a real person as 'a giant' or to frame a current situation as 'a trip on horseback' means accepting certain consequences that are relevant for future activities. That also means to establish 'facts' which are valid for some time primarily in the play world but also affecting the real world especially in terms of possibilities to participate in the play (Cromdal 2001; Cobb-Moore/Danby/Farrell 2010).

This doubling of frames in and through play makes play frames prone to be *regulated from 'the outside'*. Instead of conducting a next play move, future actions in the play can be announced or proposed before they are enacted. In addition, when children are engaged in joint pretend play, they are always involved in a double sense: as players and as characters. When they act as characters, they can conduct moves 'in the play' (e.g. attacking somebody as a giant); when they act as players, they can verbally refer to their play and try to shape it from 'the outside' (e.g. announcing/proposing: 'a giant is coming'). In contrast to acting 'in the play', shaping the play from 'the outside' provides for sequences in which both the deontic rights to decide the course of the play can be managed and the cognitive efforts to plan the game can be compensated. Intervening 'into the play' from 'the outside', then, creates a *separate 'track' for negotiation (deontic rights) and (cognitive) planning* of the play. This involves the use of language as a means to regulate play moves. As we saw in section 2.1, this ability to separate playing from its verbal organization can be present to different degrees at different points in development.

In terms of action, *aus Spiel*-turns in our data can be seen as a kind of proposal (Sidnell/Stivers 2016), as they commit the speaker to the proposed development of the play world (Houtkoop 1987) and depend on acceptance from the recipient (Couper-Kuhlen 2014). The proposal can concern an idea for a here-and-now next move in the play, in which case the co-player is recruited to collaborate in enacting a new idea (Kendrick/Drew 2016, Rossi/Floyd/Enfield 2020). In other cases, the proposal can be to modify or narratively build a pretend play world, without this proposal making any particular next action relevant 'now'. It is this functional versatility of *aus Spiel*-turns, which can 'direct' next moves (Goodwin, 2006, Goodwin/Cekaite 2013) or build common ground required for future action that links them to the theme of this special issue: instructions. For us, the upshot of our analyses is that folk terms such as 'proposal' or 'instruction' only selectively shed light on aspects of situated conduct. What impresses us about *aus Spiel*-turns is that for a period of four to five years in children's lives, they work as an interactional niche for the changing requirements of free play, from recruiting co-players to enact ideas here and now, via the modification and negotiation of the direction of play, to narrative world-building as a form of play in its own right.

Acknowledgments
We thank the editors of the special issue and a reviewer for the journal for their thorough review and helpful comments on a first version of this paper.

bringing about changes in the world through our utterances; and we are given this power by a kind of human agreement."

4. References

Bateson, Gregory (1985) [1936]: Eine Theorie des Spiels und der Fantasie. In: Ders.: Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt/M: Suhrkamp.

Caillois, Roger (1960): Die Spiele und die Menschen: Maske und Rausch. Stuttgart: Schwab.

Clark, Herbert H. (2016): Depicting as a method of communication. In: Psychological Review 123 (3), 324-347.

Cobb-Moore, Charlotte / Danby, Susan / Farrell, Ann (2010): Locking the unlockable: Children's invocation of pretense to define and manage place. In: Childhood 17 (3), 376-395.

Coleridge, Samuel Taylor (1817): Biographia literaria: or biographical sketches of my literary life and opinions. London: Rest Fenner.

Couper-Kuhlen, Elizabeth (2014): What does grammar tell us about action? In: Pragmatics 24 (3), 623-647.

Craven, Alexandra / Potter, Jonathan (2010): Directives: Entitlement and contingency in action. In: Discourse Studies 12 (4), 419-42.

Cromdal, Jakob (2001): Can I be with?: Negotiating play entry in a bilingual school. In: Journal of Pragmatics 33 (4), 515-543.

Deppermann, Arnulf (2013): Multimodal interaction from a conversation analytic perspective. In: Journal of Pragmatics 46, 1-7.

Deppermann, Arnulf (2018): Sprache in der multimodalen Interaktion. In Deppermann, Arnulf / Reineke, Silke (Hg.), Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext. Vol.46, Berlin: de Gruyter, 51-85.

Ford, Cecilia (2001): At the intersection of turn and sequence: Negation and what comes next. In: Selting, Magret / Couper-Kuhlen, Elizabeth (Eds.), Studies in Interactional Linguistics. Amsterdam: John Benjamins, 51-80.

Goffman, Erving (1973): Interaktion: Spaß am Spiel. Rollendistanz. München: Piper.

Goffman, Erving (1974): Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung. Frankfurt/M: Suhrkamp.

Goffman, Erving (1977): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrung. Frankfurt/M: Suhrkamp.

Goodwin, Charles (2007): Environmentally coupled gestures. In Duncan, Susan D. / Cassell, Justine / Levy, Elena T. (Hg.), Gesture and the dynamic dimension of language: essays in honor of David McNeill. Amsterdam: Benjamins, 195-212.

Goodwin, Marjorie Harness (2006): Participation, affect, and trajectory in family directive/response sequences. In: Text & Talk 26 (4-5), 513-541.

Goodwin, Marjorie Harness / Cekaite, Asta (2013): Calibration in directive/response sequences in family interaction. In: Journal of Pragmatics 46 (1), 122-138.

Houtkoop, Hanneke (1987): Establishing Agreement. An Analysis of Proposal-Acceptance Sequences. Amsterdam: de Gruyter.

Huizinga, Johan (1997): Homo ludens: vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek: Rowohlt.

Kendrick, Kobin H. / Drew, Paul (2016): Recruitment: Offers, Requests, and the Organization of Assistance in Interaction. In: Research on Language and Social Interaction 49 (1), 1-19.

Kidwell, Mardi/Zimmermann, Don H. (2007): Joint attention as action. In: Journal of Pragmatics 39, 592-611.

Lee, Seung-Hee / Tanaka, Hiroko (2016): Affiliation and alignment in responding actions. In: Journal of Pragmatics 100, 1-7.

Lindström, Anna / Sorjonen, Marja-Leena (2013): Affiliation in Conversation. In Sidnell, Jack / Stivers, Tanya (Eds.): The handbook of conversation analysis. Chichester: Wiley-Blackwell, 350-369.

Mondada, Lorenza (2008): Using Video for a Sequential and Multimodal Analysis of Social Interaction: Videotaping Institutional Telephone Calls [88 paragraphs]. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 9 (3), Art. 39.

Mondada, Lorenza (2014): Conventions for multimodal transcription. https://franzoesistik.philhist.unibas.ch/fileadmin/user_upload/franzoesistik/mondada_multimodal_conventions.pdf.

Mondada, Lorenza (2016): Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. In: Journal of Sociolinguistics 20 (3), 336-366.

Panksepp, Jaak (2005): Affective neuroscience. The foundations of human and animal emotions. Oxford: Oxford Univ. Press (Series in affective science).

Piaget, Jean (1945/1969): Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. Stuttgart: Ernst Klett.

Rendle-Short, Johanna / Cobb-Moore, Charlotte / Danby, Susan (2014): Aligning in and through interaction: Children getting in and out of spontaneous activity. Discourse Studies 16 (6), 792-815.

Rossi, Giovanni / Floyd, Simeon / Enfield, Nick (2020): Recruitments and pragmatic typology. In Floyd, Simeon/Rossi, Giovanni/Enfield, Nick (Eds.), Getting others to do things. A pragmatic typology of recruitments. Berlin: Language Sciences Press.

Sacks, Harvey (1992): Lectures on conversation, Vol. 1. Oxford: Basil Blackwell.

Sawyer, Robert K. (2003): Levels of analysis in pretend play discourse: Meta-communication in conversational routines. In: Lytle, Donald E. (Ed.), Play and educational theory and practice. Westport: Praeger, 137-158.

Sawyer, Robert K. (1997): Pretend play as improvisation: Conversation in the preschool classroom. Mahwah: L. Erlbaum Associates.

Schegloff, Emanuel (2007): Sequence organization in interaction. A primer in Conversation Analysis. Cambridge: Cambridge University Press.

Searle, John R. (1976): A Classification of Illocutionary Acts. In: Language in Society 5 (1), 1-23.

Searle, John R. (1989): How Performatives Work. In: Linguistic and Philosophy 12, 535-558.

Selting, Magret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, 353-402.

Sidnell, Jack (2011): The epistemics of make-believe. In: Stivers, Tanya / Mondada, Lorenza / Steensig, Jakob (Eds.): The morality of knowledge in conversation. Cambridge: Cambridge University Press, 131-155.

Steensig, Jakob (2013): Conversation analysis and affiliation and alignment. In: Chapelle, Carol (Ed.), Encyclopedia of Applied Linguistics. Boston: Blackwell, 944-948.
Stefanovic, Melisa / Peräkylä, Anssi (2012): Deontic authority in interaction: The right to announce, propose, and decide. In: Research on Language and Social Interaction 45, 297-321.
Stivers, Tanya / Mondada, Lorenza / Steensig, Jakob (2011): The morality of knowledge in conversation. Cambridge: Cambridge University Press.
Stivers, Tanya / Sidnell, Jack (2016): Proposals for Activity Collaboration. In: Research on Language and Social Interaction 49 (2), 148-166.
Stivers, Tanya / Rossano, Frederico (2010): Mobilizing response. In: Research on Language and Social Interaction 43 (1), 3-31

Prof. Axel Schmidt
Dr. Jörg Zinken

Institut für Deutsche Sprache (IDS)
R 5, 6-13
68161 Mannheim

axel.schmidt@ids-mannheim.de
zinken@ids-mannheim.de

Veröffentlicht am 15.4.2021
© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.