

## **Paraphrasieren, Vergleichen, Ergründen, Ausschließen – Formen der Äußerungsinszenierung bei der Interpretation von Transkripten**

**Julia Sacher**

### *Abstract*

Im Beitrag geht es um vier Formen der Inszenierung von Äußerungen, die innerhalb studentischer Kleingruppenarbeit zur Interpretation eines Unterrichtstranskripts produziert werden. Diese Interpretationsarbeit ist genuin interaktiver Natur, denn individuelle Deutungen des Materials müssen versprachlicht und in der Gruppe ausgehandelt werden, um eine gemeinsame Deutung zu erarbeiten. Die Inszenierung von Äußerungen aus dem Datenmaterial hat hier die Funktion, auf Phänomene in den Daten hinzuweisen und sie gleichzeitig (deutend) vorführen zu können, ohne dazu auf Metasprache angewiesen zu sein. Die vier Formen der Äußerungsinszenierung unterscheiden sich in Hinblick darauf, wie sie diese deutende Demonstration leisten: Paraphrasen werden von den Sprecher\*innen als deckungsgleich mit der Bezugsäußerung behandelt, bereichern die Bezugsstelle aber multimodal mit Informationen an. Vergleiche eröffnen einen neuen Kontext, innerhalb dessen die inszenierten Äußerungen als Vergleichsfolie dienen. Ergründungen stellen kausale Beziehungen zu den unterstellten inneren Zuständen der inszenierten Sprecher\*innen her und ermöglichen die Bewertung des sprachlichen Handelns der Sprecher\*innen in den Daten. Ausschließende Inszenierungen verweisen zusätzlich auf als nicht angemessen oder situativ nicht passend beurteilte Verhaltensoptionen.

*Keywords:* Redewiedergabe – Animation – Reenactments – Qualitative Forschung als soziale Praxis – Transkripte in der Hochschullehre.

### *English abstract*

This article focuses on four forms of enactment of speech that are produced within student small group work on the interpretation of a classroom transcript. This interpretative work is of a genuinely interactive nature, because individual interpretations of the material must be verbalized and negotiated in order to develop a shared interpretation among group members. In this context, the enactment of speech has a demonstrative function, as it allows to point to and at the same time (interpretatively) model phenomena in the data without relying on metalanguage to do so. The four forms of speech enactment differ in terms of how this demonstration is accomplished: paraphrases are treated by the speakers as being identical to the source utterance, but enrich this utterance with multimodal information. Comparisons open up a new context within which the enacted speech serves as a comparative foil. Fathoming establishes causal relationships to the assumed inner states of the enacted persons allow students to evaluate these persons' verbal actions. Excluding interpretations additionally refer to behavioural options that are evaluated as not adequate or situationally inappropriate.

*Keywords:* reported speech – animation – reenactments – doing qualitative research – transcripts in higher education teaching.



1. Einleitung
2. Forschungsüberblick: Forschung als soziale Praxis und Redewiedergabe im Gespräch
  - 2.1 Forschung als soziale Praxis
  - 2.2 Die Inszenierung von Äußerungen im Gespräch
  - 2.3 Synopse: Redewiedergabe, (Re-)Inszenierungen und Animationen bei der Arbeit mit Datenmaterial
3. Daten und Vorgehensweise
  - 3.1 Datenerhebung und -aufbereitung
  - 3.2 Kollektionserstellung
4. Äußerungsinszenierung bei der Interpretation von Transkripten
  - 4.1 Paraphrasieren
  - 4.2 Vergleichen
  - 4.3 Ergründen
  - 4.4 Ausschließen
5. Zusammenfassung: Die Inszenierung von Äußerungen bei der Interpretation von Transkripten
  - 5.1 Redewiedergabe, Animation oder Reenactment?
  - 5.2 Äußerungsinszenierungen als "Praktiken der Sichtbarmachung"
  - 5.3 Die Versatilität von Äußerungsinszenierungen bei der Interpretation von Transkripten
  - 5.4 Weiterführende Überlegungen
6. Literatur

## 1. Einleitung

In diesem Beitrag geht es um verschiedene Formen der Inszenierung von Äußerungen, die im Kontext einer spezifischen Situation produziert wurden: einer studentischen Gruppenarbeitsphase zur rekonstruktiven Arbeit am Ausschnitt einer authentischen Unterrichtsstunde. Dabei stoßen die Studierenden auf verschiedene Schwierigkeiten: Sie müssen mit der prinzipiellen Offenheit des Datenmaterials umgehen und aus einer (hier durch einen Arbeitsauftrag vorgegebenen) deskriptiv-rekonstruktiven Perspektive Phänomene isolieren, die ihnen auffällig und interessant erscheinen. Beobachtungen und Interpretationen müssen schließlich meta-bzw. fachsprachlich gefasst und in der Gruppe diskutiert werden. Dazu werden häufig die Äußerungen von Sprecher\*innen aus dem Transkript oder von anderen Personen inszeniert.

Im Zentrum des Beitrags steht die Frage nach den Formen und Funktionen von solchen Äußerungsinszenierungen bei der Entwicklung von Interpretationen in studentischer Transkriptarbeit. Mit Knoblauch/Tuma (2016:243) wird die Inszenierung von Äußerungen als "Praktik des Sichtbarmachens" verstanden, mit der die Studierenden eigene Interpretationen des Datenmaterials versprachlichen und sie den weiteren Gruppenmitgliedern vorführen. In diesem Beitrag werden mit dem Paraphrasieren, Vergleichen, Ergründen und Ausschließen vier Formen von Äußerungsinszenierungen beschrieben sowie ihre Gemeinsamkeiten, Unterschiede und funktionellen Potenziale diskutiert.

Zur theoretischen Einbettung werde ich mich dazu in Abschnitt zwei auf den wissenssoziologisch-ethnomethodologischen Diskurs zu qualitativer Forschung als sozialer Praxis beziehen. Hier geht es vor allem um die Frage, wie Wissenschaftler\*innen in Interpretationsgruppen und Datensitzungen mit Datenmaterial umgehen: Wie werden von der jeweiligen Gruppe akzeptierte und gemeinsam getragene Interpretationen hergestellt? Eine besondere Rolle spielen hierbei Reenactments bzw. Reinszenierungen von Stellen aus dem Datenmaterial. Daher wird außerdem

auf die Forschung zu Redewiedergabe, Animationen und anderen quotativen Formen aus alltäglichen Kontexten (wie Erzählungen oder medialer Anschlusskommunikation) verwiesen. Es wird herausgearbeitet, dass sich Äußerungsinszenierungen in Datensitzungen und ähnlichen Kontexten nicht eindeutig durch die zur Verfügung stehenden Konzepte fassen lassen. In Abschnitt drei stelle ich das Datenmaterial und den Erhebungskontext vor. In Abschnitt vier arbeite ich die bereits genannten vier Formen der Äußerungsinszenierung heraus. In Abschnitt fünf fasse ich die Ergebnisse vergleichend zusammen und stelle Überlegungen dazu an, wie sich die Analyseergebnisse mit den vorgestellten Forschungsbefunden zu den Praktiken qualitativer Sozialforschung, zu Äußerungsinszenierungen und weiteren anschlussfähigen Kontexten verbinden lassen.

## **2. Forschungsüberblick:**

### **Forschung als soziale Praxis und Redewiedergabe im Gespräch**

#### **2.1. Forschung als soziale Praxis**

Forschung ist eine spezifische Art sozialer Praxis (Knorr-Cetina 1983), die vor allem in Hinblick auf naturwissenschaftliches Arbeiten gut erforscht wurde. Erst seit wenigen Jahren gibt es auch Arbeiten zu den Besonderheiten qualitativ-interpretativer Sozialforschung, die zumeist wissenssoziologisch bzw. ethnomethodologisch ausgerichtet sind. Verschiedene Aspekte des qualitativen Forschens stehen im Zentrum dieser Arbeiten:

- Spezifika einzelner forschungsmethodologischer Zugänge, z.B. der Ethnographie (Meier zu Verl 2018; Schindler 2012) oder von konversationsanalytischen Datensitzungen (Antaki et al. 2008; Bushnell 2012; Tutt/Hindmarsh 2011),
- Der gesamte Forschungsprozess und die Frage, wie einzelne Schritte (Datenerhebung, -aufbereitung, -auswertung, Publikation) oder Bestandteile des Prozesses (zu untersuchende Situation, Aufnahme, Feldnotizen, Transkript, Publikation) zueinander in Beziehung stehen (Ashmore/Reed 2000; Bergmann 1985; Schindler 2018),
- Einzelne Datenerhebungsmethoden, z.B. das sozialwissenschaftliche Interview (Hester/Francis 1994; Roulston 2006; Uhmman 1989),
- Die Praxis des Transkribierens und der Stellenwert von Transkripten im Forschungsprozess (Ayaß 2015; Bezemer/Mavers 2011; Ochs 1978).

Für diesen Beitrag ist eine weitere Gruppe von Arbeiten relevant, in denen die Hervorbringung von Interpretationen in Gruppensettings (Interpretationsgruppen, Datensitzungen) als kommunikatives Ereignis untersucht wird (Antaki et al. 2008; Berli 2021; Bushnell 2012; Knoblauch/Tuma 2016; Meyer/Meier zu Verl 2013; Reichertz 2013; Tutt/Hindmarsh 2011).

Interpretationsgruppen unterschiedlicher forschungsmethod(olog)ischer Zugehörigkeit arbeiten gemeinsam an Daten, um ko-konstruktiv Analysen hervorzubringen, die den Qualitätskriterien der jeweiligen *Scientific Community* und den übergeordneten Ansprüchen an Wissenschaftlichkeit genügen. Die Gruppe fungiert dabei als ihr eigenes Korrektiv, indem von ihren Mitgliedern permanent im Blick behalten wird, inwiefern die jeweiligen methodologischen Standards (etwa in Bezug

auf den Umgang mit eigenem ethnographischen oder Weltwissen oder das Spannungsfeld zwischen Deskriptivität und Normativität) eingehalten werden (vgl. Antaki 2008; Berli 2021). Dies zeigt sich auch in gruppeninternen Diskussionen dazu, ob vorgeschlagene Fachtermini oder konzeptuelles Wissen herangezogen werden können, um Phänomene aus den Daten zu benennen oder zu erklären (Housley/Smith 2011:423). Durch die gemeinsame Arbeit an Daten ko-konstruieren die Teilnehmenden immer auch eine gemeinsame Identität als Forschungsgruppe und als Mitglieder einer gemeinsamen Community (vgl. Reichertz 2013:61).

Damit einher geht eine zentrale interaktive Herausforderung, denn die gemeinsame Arbeit an Datenmaterial ist "eben nicht ein rein kognitiver Vorgang [...], sondern [besteht] aus Kommunikation unter den Beteiligten" (Knoblauch/Tuma 2016:243). Das bedeutet, dass subjektive Deutungen versprachlicht und zu den individuellen Deutungen der anderen Teilnehmenden in Bezug gesetzt werden müssen, um so schlussendlich zu einem von der ganzen Gruppe akzeptierten Ergebnis zu gelangen (vgl. Housley/Smith 2011:423). Meier/Meyer zu Verl (2013:218-227) rekonstruieren vier verschiedene Praktiken, mit denen die Teilnehmenden an Interpretationsgruppen gemeinsame Deutungen herstellen und das Datenmaterial insgesamt "in eine konzeptuelle Wissenschaftssprache [...] übersetzen und ein[...]gliedern" (ebd.:230).

(1) *Textualisierung und De-Kontextualisierung* dienen dazu, subjektiv relevant erscheinende Stellen aus dem Datenmaterial interaktiv salient zu machen und in die Interaktion einzubringen.

(2) *Paraphrase und Interpretation* nutzen (modifizierte) Zitate aus dem zumeist transkribiert vorliegenden Datenmaterial. Meyer/Meier zu Verl weisen darauf hin, dass die Zitate und Paraphrasen im Gesamtprozess der Interpretation objektivierende Funktion haben: Sie werden "den Urhebern der besprochenen Daten (also den Beforschten) zugeschrieben" (ebd.:218), dies bezeichnen sie als "re-entextualization", die als wesentlicher Schritt bei der Konstruktion wissenschaftlicher Objektivität betrachtet wird.

(3) *Re-Kontextualisierung* dient dazu, bereits entwickelte Interpretationen in ihrer Adäquatheit zu überprüfen; dies geschieht auch durch kontrastierende, kontrafaktische oder vergleichende Annäherungen an das Material.

(4) *Re-Inszenierungen* schließlich beziehen sich multimodal auf einzelne Aspekte aus den Daten. In diesen Re-Inszenierungen findet ein "systematischer Rollen- und Perspektivwechsel" statt (ebd.:223): Die reinszenierenden Personen werden "selbst temporär zum Anschauungsobjekt, so das die Ko-Interpretinnen im Hier und Jetzt der Datensitzung die reinszenierte Handlung als Beobachterin betrachten und deuten können" (ebd.). Dies hilft dabei, "noch unversprachlichte[s] verkörperte[s] Wissen" nachzuempfinden und zu deuten (ebd.). Meier/Meyer zu Verl schreiben den Reinszenierungen transzendierendes Potenzial zu: "Die Gruppe kann [...] ihr Sozialitätswissen bei der Interpretation als Deutungsressource einsetzen" (ebd.: 227).

Der Verweis auf zitاتفörmige und reinszenierende Bezugnahmen auf das Datenmaterial findet sich auch in anderen Arbeiten (etwa bei Knoblauch/Tuma 2016:241 oder bei Berli 2021:776). Sie stehen als "reenactments" im Fokus von Tutt/Hindmarsh (2011), die sich dabei wiederum eng auf das von Sidnell (2006) entwickelte gleichnamige Konzept beziehen. Sidnell (2006:381) fasst in einem weiten Ver-

ständnis unter Reenactments multimodale Reinszenierungen vergangener Ereignisse, deren Funktion darin liegt, dass sie "depict or show rather than describe". Die von Tutt/Hindmarsh untersuchten Reenactments sind dagegen enger gefasst und unmittelbar mit der Situation der Datensitzung verbunden, da sie sich auf das Datenmaterial (Video- bzw. Transkriptdaten) beziehen, das den Beteiligten gleichermaßen zugänglich ist. In diesem spezifischen Kontext haben die Reenactments eine Hilfsfunktion bei der Entwicklung analytischer Beschreibungen des Materials: Sie fokussieren potenziell relevante Phänomene in den Daten, heben sie durch Übertreibung hervor und machen sie so einer gemeinsamen Bearbeitung durch die Beteiligten zugänglich. Tutt/Hindmarsh zeigen, dass Reenactments durch ihre sequenzielle Platzierung und multimodale Ausgestaltung eine solche gemeinsame Bearbeitung geradezu einladen. Sie sind im Analyseprozess "moments of heightened coparticipation" (ebd.:212) und haben eine argumentative Funktion: "[...] they are to elaborate, to demonstrate, to characterize aspects of on-screen behavior as the basis for analytic claims and debates" (ebd.:222). Kupetz (2021) arbeitet anhand von Daten zur Transkriptarbeit von Studierenden heraus, dass diese die Wiedergabe von Äußerungen und Gedanken als Mittel zur Konstruktion von Perspektiven nutzen und beschreibt dies im Kontext interkultureller Fallarbeit als "doing reflecting". Formen der Reinszenierung und des Reenactments im Kontext von Datenarbeit können somit als "Praktik des Sichtbarmachens" (Knoblauch/Tuma 2016:243) bezeichnet werden, die zwischen der kognitiven und der interaktiven Ebene der Datenarbeit vermittelt.

## 2.2. Die Inszenierung von Äußerungen im Gespräch

Die Inszenierung von Äußerungen in mündlicher Interaktion wurde aus gesprächsanalytischer Perspektive vielfach untersucht. Dabei ist vor allem die Forschung zu Redewiedergaben zu nennen. Redewiedergaben sind in Äußerungen mit "rich syntax" (Goodwin 2007:34) integriert, das heißt, sie sind Bestandteil von Äußerungen einer Person A, die wortgetreu bis sinngemäß eine andere (eigene oder fremde) Äußerung wiedergibt ("Fensterstechnik", Brüner 1991). Die wiedergegebene Rede kann, muss aber nicht, durch ein Verbum Dicendi/Sentiendi/Putandi eingeleitet werden (Imo 2009a) und wird so als Gestalt perzeptiv aus dem Interaktionsstrom herausgelöst; im Deutschen sind auch Quotativ-Formen wie die Redeeinleitung mit "so" (Golato 2000; Mertzluft 2014) oder "nach dem Motto" (Bücker 2009, 2013) üblich. Anstelle einer solchen expliziten Redeeinleitung kann die Redewiedergabe auch prosodisch oder durch eine veränderte Stimmqualität kontextualisiert und markiert werden (Couper-Kuhlen 1998; Holt 2007; Klewitz/Couper-Kuhlen 1999). Dabei können sich die Haltungen und Bewertungen der Erzähler\*innen selbst in die wiedergegebene Stimme einweben und so im Sinne eines Animators (Goffman 1981) polyphon kommentieren, was wiedergegeben wird (Bücker 2009; Goodwin 2007; Günthner 2002, 2005). Prosodische und stilistische Mittel können außerdem dazu verwendet werden, ein "socially consequential image" (Goodwin 2007:20) der wiedergegebenen Sprecher\*innen zu erzeugen. Für die Rezipient\*innen ergibt sich insgesamt die Aufgabe zu entscheiden, "what alternative voices are proposed, what aspects of this report are immediately relevant, and what aspects must be ignored" (Myers 1999:379).

Vor allem in Narrationen erfüllen Redewiedergaben verschiedene Funktionen. Sie erzeugen ein erhöhtes Involvement (Tannen 2007) bzw. narrative Intensivierung (Myers 1999), sie werden beweisend (Holt 1996) oder als Signal für Verständnis (Holt 2007) verwendet. Vor allem in der Kombination mit prosodisch-stilistischen Verfahren können sie der (zum Beispiel ironischen) Kommentierung und der Evaluation dienen (Günthner 2002) und dadurch auf vielfältige Weise Positionierungsaktivitäten vollziehen (Lucius-Hoene/Deppermann 2004); sie werden aber auch zu Demonstrationszwecken verwendet (Clark/Gerrig 1990; König 2013).

Während sich die Forschung zu Redewiedergabe vor allem auf die Wiedergabe von Äußerungen im Kontext der narrativen Ereignisrekonstruktion bezieht, gibt es Fälle von zitatformigen Rekonstruktionen, die darüber hinausgehen. So geben Personen nicht nur verbale Äußerungen wieder, und nicht alle wiedergegebenen verbalen Äußerungen müssen von realen Personen oder aus dem Kontext der (autobiographischen) Ereignisrekonstruktion stammen. Keevallik (2010) beschreibt "bodily quotes" als multimodale Zitationspraktik, die in Tanzstunden eine wichtige korrektive Funktion erfüllt. Tanzlehrer\*innen zitieren dabei in zum Teil übertriebener oder karikierender Form Bewegungsabläufe ihrer Schüler\*innen, um die fehlerhafte Ausführung von Bewegungsabläufen zu demonstrieren. Dies wird auf verbaler Ebene durch deiktische Ausdrücke und kurze Erklärungen begleitet, durch die einzelne Aspekte der jeweils demonstrierten Bewegungsabfolge salient gemacht werden. Die Leistung der Bewegungszitate liegt darin, dass sie als ikonischer Kommunikationsmodus unmittelbar verständlich sind: "quotes enable participants to experience what it is like to perceive the things depicted" (ebd.:415).

Bei den von Ehmer (2011) beschriebenen Animationen werden Äußerungen in der Form von Redewiedergaben produziert, die gerade nicht aus vorangegangenen Situationen stammen, sondern mit denen "nicht-vergangene, potenzielle Sprechersituationen" entworfen werden, die "generisch, zukünftig, fiktiv, hypothetisch oder negiert sein können" (ebd.:1). So können die imaginierten Gedanken oder Gefühle von Haustieren, Objekten oder fiktiven Personen geäußert werden, indem "ad hoc im Verlauf eines Diskurses" mentale Räume aufgebaut werden, die "kognitive Repräsentationen von Szenen" ermöglichen (ebd.:45). In der Interaktion fungieren die den Animationen zugrunde liegenden mentalen Räume als "gemeinsame Kognition", mit der Sprecher\*innen eine "gemeinsame[...] semantische[...] Struktur" (ebd.:48) aufbauen und situativ relevantes Wissen konstruieren und bearbeiten. Ehmer weist darauf hin, dass es sich bei den gemeinsamen Kognitionen in Form mentaler Räume um eine interaktionale Größe handelt, an der sich Sprecher\*innen im Gespräch orientieren (vgl. ebd.:55). Animierte Rede hat vor allem demonstrierende Funktion: Sprecher\*innen konstruieren die imaginierte Perspektive einer Person, eines Haustiers, eines Objekts o.ä. und führen im Format der Redewiedergabe vor, was gesagt, gedacht, gemeint, gewusst, gefühlt usw. werden könnte – oder auch gerade nicht (vgl. ebd.:60ff.). Um diese feinen Bedeutungsnuancen herzustellen, wird das Verhältnis der alltagsweltlich als bekannt und vertraut vorausgesetzten Realität zum Phantasma des jeweils hergestellten mentalen Raums ganz unterschiedlich modelliert (vgl. ebd.:57ff.). Dabei nutzen Sprecher\*innen die multimodale Bandbreite der zur Verfügung stehenden Ausdrucksmittel: Animationen werden explizit eingeleitet, aber auch prosodisch oder gestisch bzw. mimisch kontextualisiert.

Ein weiterer Kontext, in dem Äußerungsinszenierungen eingesetzt werden, ist die Reinszenierung von Medienereignissen, z.B. im Rahmen von Tischgesprächen (Keppler 1994). Sprecher\*innen rekonstruieren allein oder mehrstimmig mediale Inhalte und nutzen dabei Imitationen, Zitate und andere Formen der Reinszenierung im Kontext von Medienaneignungsprozessen (Sutter 2010). Neben dem Erzeugen von Spaß und Vergnüglichkeit haben diese Reinszenierungen verschiedene Funktionen: Sie dienen der "gemeinsame[n] Erinnerungspflege" (Keppler 1994:234), werden aber auch wissensvermittelnd und informativ-belehrend eingesetzt (ebd.:250). Bergmann (2000) schreibt diesen nicht-narrativen Reinszenierungsformen ein "besonderes kommunikatives Potenzial" zu: Sie haben (ebd.:219-220)

etwas 'Primitives, Ungebärdiges, Unkultiviertes' an sich. Sie vereinen Widersprüchlichkeiten und Paradoxien in sich, ohne sie aufzulösen; mit ihrer Hilfe läßt sich Nichtkommunizierbarkeit kommunizieren; sie gestatten es, Entertainer und Publikum in einem zu sein, und sie bieten einen Weg, die Regeln des zivilisierten Verhaltens zu beachten und zugleich zu unterlaufen.

### **2.3. Synopse: Redewiedergabe, (Re-)Inszenierungen und Animationen bei der Arbeit mit Datenmaterial**

Redewiedergaben, Animationen und verwandte Formen wie Reenactments bzw. Reinszenierungen im Kontext von Datensitzungen unterscheiden sich in maßgeblicher Weise von ihren alltäglichen Pendanten: Die Phänomene, auf die sie rekurren, sind allen Beteiligten in gleicher Art und Weise perzeptuell zugänglich. Dies ist bei der alltäglichen Reinszenierung von Ereignissen nicht der Fall: Wenn vergangene Ereignisse reinszeniert werden, dann haben nur die reinszenierenden oder wiedergebenden Personen epistemischen Zugang (Heritage 2012) zu dem Ereignis, auf das sie sich beziehen. Die Teilnehmenden an Datensitzungen oder Interpretationsgruppen können im Gegensatz dazu die Datengrundlage und Transkripte gleichermaßen anschauen bzw. lesen, "the event under analysis is available to all in the data session. Therefore there are grounds to test the validity of reenactments and open them up to challenge and collaborative refinement" (Tutt/Hindmarsh:233). In der bisherigen Forschung zu quotativen Äußerungen in Datensitzungen oder ähnlichen Formaten wird vor allem auf die Inszenierung von Äußerungen von Personen aus dem Datenmaterial bei der Entwicklung von Interpretationen abgehoben. In den Sequenzen, die im Fokus dieses Beitrags stehen, werden für die Entwicklung von Interpretationen zwar häufig, aber nicht nur die Personen aus dem Material inszeniert, auch wenn deren Äußerungen immer den Ausgangs- und Bezugspunkt für die untersuchten Inszenierungen liefern. Mal sind es Redewiedergaben im Sinn der narrativen Ereignisrekonstruktion, also Äußerungen, die Personen zugeschrieben werden, die im persönlichen Umfeld der Sprecher\*innen verortet werden (z.B. ehemalige Lehrer\*innen) und auf die individuellen Erfahrungen der inszenierenden Sprecher\*innen verweisen. Oft sind es Animationen im Sinne Ehmers, also Äußerungen, die in teilweise negierter oder kontrafaktischer Weise generischen oder typisierten Personen zugeschrieben werden. Zum Teil dienen die hier untersuchten Äußerungsinszenierungen aber auch dazu, spekulativ die Gedanken- oder Gefühlswelt der inszenierten Personen zu ergründen. Es erscheint daher sinnvoll, die form- und funktionsbezogene Vielfalt der Äußerungsinszenierungen genauer in den Blick zu nehmen, da diese über die bisher im Kontext von Datensitzungen beschriebenen

Formen und Funktionen hinauszugehen scheint. Deswegen werde ich im Folgenden den allgemeineren Terminus "Inszenieren (von Äußerungen)" verwenden; ich meine damit explizit nicht das gesprächsrhetorische Verfahren, das Schmitt (2003) beschreibt. Wenn im weiteren Verlauf explizit von "Animationen" oder "Redewiedergabe" die Rede ist, dann sind damit die in 2.2 beschriebenen Phänomene gemeint.

### 3. Daten und Vorgehensweise

#### 3.1. Datenerhebung und -aufbereitung

Die dieser Untersuchung zugrunde liegenden Daten stammen aus dem Kontext der Lehrer\*innenbildung. Sie wurden in den Forschungsklassen der BMBF-geförderten "Zukunftsstrategie Lehrer\*innenbildung (ZuS)" (Universität zu Köln, 2016-2021) erhoben,<sup>1</sup> genauer: in einem fächerübergreifenden Seminar zum thematischen Zusammenhang zwischen "Sprache und Fach", das von der Autorin geleitet wurde. Fester Bestandteil dieses mehrfach angebotenen Seminars war eine Lerneinheit namens "Wassily Kandinsky", in der Studierende mit dem Video<sup>2</sup> und dem Transkript einer ca. zweiminütigen, authentischen Unterrichtssequenz arbeiten sollten. Sie bekamen dazu den bewusst offen gehaltenen Arbeitsauftrag, das Unterrichtsgeschehen sequenziell rekonstruierend in Kleingruppen zu erarbeiten und dabei ihnen interessant erscheinende Beobachtungen zu notieren, um sie später in das Gruppenplenum einzubringen. Im Arbeitsauftrag wurde auf didaktisch reduzierte Weise eine gesprächsanalytische Vorgehensweise modelliert: Die Studierenden sollten das Transkript zeilenweise erarbeiten, sich auf die Funktionalität des sprachlichen Handelns und die Aushandlungsprozesse der Beteiligten konzentrieren und versuchen, vor allem das *Wie* der Interaktion zu beschreiben. Die Studierenden hatten keine bis sehr wenig Methodenvorkenntnisse und sollten durch den Einsatz der Transkripte von der Lupen- bzw. "Mikroskop"-Funktion (Fiehler/Schmitt 2004) profitieren und für die Spezifika mündlicher Interaktion sensibilisiert werden (vgl. ausf. Sacher 2022). Dazu erfolgte im Sitzungsverlauf eine kurze Einführung in die Transkriptionskonventionen nach GAT 2 (Selting et al. 2009); anschließend wurde das Video im Plenum mehrfach angeschaut und es gab die Gelegenheit, Rückfragen zu stellen. Darauf folgte eine Kleingruppenphase (à 3-5 Personen) von ca. 20 Minuten Länge.

Diese Kleingruppenphasen wurden zwischen November 2019 und März 2021 aufgezeichnet und bilden das Korpus "SagT" ("Studierende arbeiten mit gesprächsanalytischen Transkripten"). Es umfasst 15 Aufnahmen studentischer Kleingruppen (Gesamtlänge: 3 Stunden 46 Minuten); zwei der Gruppen wurden vor der COVID-19-Pandemie in der Präsenzlehre aufgenommen, die restlichen Gruppen arbeiten

<sup>1</sup> Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben „Zukunftsstrategie Lehrer\*innenbildung (ZuS)" wurde im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen 01JA1515). Für eine ausführliche Darstellung des Forschungsklassen-Konzepts vgl. Sacher/Suckut et al. (2021).

<sup>2</sup> Das Material entstammt der ViLLA-Datenbank der Universität zu Köln (<https://villa.uni-koeln.de>; letzter Aufruf am 18.02.2023).



über die Videokonferenzsoftware Zoom in einzelnen Breakout-Rooms zusammen.<sup>3</sup> Die Aufnahmen wurden inventarisiert und komplett nach GAT 2 transkribiert sowie annotiert. Es liegen weitere Aufnahmen von studentischen Kleingruppen mit gesprächsanalytischer Vorerfahrung vor, diese wurden aber für die Analysen dieses Beitrags nicht berücksichtigt. Die Studierenden wurden schriftlich um ihr Einverständnis gebeten, sich aufzeichnen zu lassen und die Aufnahmen für Forschungszwecke zu verwenden. Namen und Studienfächer sowie weitere Hinweise auf die Personen wurden pseudonymisiert bzw. anonymisiert.

### **3.2. Kollektionserstellung**

Im SagT-Korpus lassen sich unterschiedliche Formen der Bezugnahme auf das den Gruppen vorliegende Unterrichtstranskript beobachten: Die Studierenden nennen Zeilennummern, paraphrasieren das Geschehen, lesen subjektiv relevant erscheinende Passagen vor oder beziehen sich in indirekten Zitaten auf die Äußerungen der Teilnehmenden. Oft werden aber auch Äußerungen inszeniert, die sowohl auf Stellen im Material verweisen als auch im Zusammenhang mit der Entwicklung von Interpretationen stehen.

Für den Beitrag wurden solche Redewiedergabesequenzen in einer Kollektion zusammengefasst und vertieft analysiert. In den SagT-Daten lassen sich n=53 Sequenzen identifizieren, in denen Äußerungen inszeniert werden. Diese wurden, den methodologischen Prinzipien der konversationsanalytischen bzw. ethnographischen Gesprächsforschung folgend (Bergmann 1981; Deppermann 2008), in Hinblick auf ihre strukturellen und multimodalen Eigenschaften und ihre Funktionen im Gruppenprozess untersucht. Als zentral stellten sich die Fragen danach heraus, wessen Äußerung gerade multimodal inszeniert wird, wie sich die inszenierte Äußerung zur Bezugsstelle des Unterrichtstranskripts verhält (ob also z.B. durch die Äußerungsinszenierung ein neuer situativer Kontext eröffnet wird oder die Inszenierung in der Welt des Unterrichtstranskripts bleibt), und welche Funktionen die Äußerungsinszenierungen in der Gruppeninteraktion haben. Hierbei lassen sich vier Formen beschreiben (PARAPHRASIEREN, VERGLEICHEN, ERGRÜNDEN und AUSSCHLIEßEN), die ich im Folgenden genauer vorstellen werde.

## **4. Äußerungsinszenierung bei der Interpretation von Transkripten**

Ich werde im Folgenden die vier Formen der Äußerungsinszenierung vorstellen. Diese unterscheiden sich hinsichtlich der inszenierten Person (z.T. handelt es sich um Personen aus dem bearbeiteten Unterrichtstranskript, also um die Lehrperson und die Schüler\*innen, z.T. handelt es sich aber auch um Personen, die in anderen Kontexten verortet sind) und hinsichtlich der Frage, inwieweit sie über die Demonstration individueller Interpretationen des Geschehens hinaus Vergemeinschaftung oder die Darstellung eigener fachlicher bzw. pädagogischer Kompetenzen ermöglichen.

Zum besseren Nachvollzug der Studierendeninteraktion werde ich die jeweilige Transkriptstelle aus dem Unterrichtstranskript vorangestellt einfügen.

---

<sup>3</sup> Ich danke Carsten Schwede für die technische Unterstützung.

#### 4.1. Paraphrasieren

Mit 26 Vorkommen ist die Form des Paraphrasierens die häufigste im Korpus. Die inszenierten Äußerungen werden explizit (also qua Verbum Dicendi oder einer anderen Form der Redeindizierung) einem\*einer der Sprecher\*innen des Bezugsdatums in den Mund gelegt. Sie wird von den Studierenden als eine semantisch und pragmatisch nahezu deckungsgleiche Variante der Originaläußerung behandelt. Zusätzlich finden sich in diesen Formen der Äußerungsinszenierung verschiedene Arten der multimodalen Informationsanreicherung.

##### Bezugsstelle Unterrichtstranskript

0192 L: und WIE bei MONdrian? (-)  
 0193 schauen wir uns auch ERST mal an- (-)  
 0194 was ist denn so beSONders- (---)  
 0195 an SEIner zeichnung-

##### Beispiel 1: Rückversicherung

(SAGT\_1119\_1; Alisha, Lisa, Sophia)

01 AL: ich hab` (.)  
 02 ich verSTEH nich warum hier wieder\_n frAgezeichen  
 is.  
 03 (--)  
 04 LI: bei WELchem?  
 05 [welche ZEile?  
 06 AL: [<<liest vor> wie bei MONdrian.>  
 07 hundertzweiundNEUNzich.  
 08 SO: <<pp> m::>  
 09 ((alle schauen in ihre Transkripte))  
 10 LI: ich HAB irgendwie den eindruck dass die sich  
 immer so\_n bisschen RÜCKversichert.  
 11 AL: mh\_hm?  
 → 12 LI: also dass sie so sagt (-) <<augenbrauen,  
 kopfwackeln> NE? (.)  
 → 13 und dann ham\_wir doch DAS und das gemacht.>  
 14 AL: [also dass\_es !E!her (.) n UN]sicherer satz is  
 als ne fra:ge?  
 → 15 LI: [((nickt betont)) ((lacht)) ]  
 16 ja\_a.

Alisha, Lisa und Sophia besprechen die oben angegebene Transkriptstelle. Dabei thematisieren sie etwas, das in den Kleingruppen wiederkehrend für Schwierigkeiten sorgt: Die Tatsache, dass die ansteigende Tonhöhe am Einheitenende innerhalb der GAT 2-Konventionen mit dem Symbol <?> abgebildet wird, welches aber in den Gruppen als "Fragezeichen" (und damit als Hinweis auf die Satzart) missverstanden wird. Alishas Display von Unverständnis in Z. 01-02 erklärt sich aus diesem Umstand. Nachdem die Studierenden durch das Nennen der Zeilennummern Transparenz über das gerade zur Diskussion stehende Phänomen hergestellt haben, beschäftigen sie sich erneut mit ihren jeweiligen Transkripten. Lisa formuliert schließlich eine Interpretation (Z. 12-14): Sie etikettiert die Äußerung der Lehrperson als "Rückversicherung" (Z. 10), die allerdings durch die Abschwächung *so\_n*

*bisschen* als epistemisch unsicher markiert wird. Diese epistemische Unsicherheit und die erste Etikettierung werden in der folgenden Paraphrase bearbeitet. Lisa schlüpft multimodal in die Rolle der Lehrperson, indem sie legt ihr die paraphraisierte Äußerung explizit in den Mund legt (Personalpronomen 3. Ps. Sg. fem. + Verbum Dicendi "sagt") und sie multimodal ausgestaltet: Sie zieht die Augenbrauen hoch, legt den Kopf schief, als ob sie die Schüler\*innen auffordern würde, sich zu erinnern, und adressiert die imaginären Schüler\*innen zusätzlich mit der initialen Tag Question *NE?* (Z. 12). Diese Tag Question fungiert in doppelter Weise als Evidenzmarker (vgl. Hagemann 2009:168): Zum einen verweist sie schlussfolgernd und inferenzexplizierend auf die zuvor geleistete Etikettierung im Hier und Jetzt der Gruppenarbeitssituation. Zum anderen aber verweist sie auf ein hypothetisches "Davor" der Interaktion der Klassengemeinschaft, in welchem diese bereits über nun erneut aktuelle Inhalte gesprochen hat. Im Folgeturn wird der in der Animation als bekannt behandelte Inhalt nicht weiter benannt, sondern in sprachlich geraffter Form mit der Artikel-Konjunktions-Konstruktion *DAS und das* referiert (Z. 13; vgl. Cieschinger/Ebert 2008, 2010). Die Abtönungspartikel *doch* verleiht der Animation einen leicht vorwurfsvollen Anstrich. Auf multimodaler Ebene behält Lisa die hochgezogenen Augenbrauen bei und dreht den Kopf nach rechts, als ob sie nacheinander die sitzenden Schüler\*innen anschaut. Die Trajektorie der Kopfgeste endet mit Lisas Blick in die Kamera, die ihr gegenüber aufgestellt ist. Sie schaut direkt in die Kamera und nickt betont. Dieses Nicken markiert das Ende der Inszenierung der Lehrperson, da es innerhalb des imaginierten Raums der Unterrichtssituation als Aufforderung an die Schüler\*innen, sich zu erinnern, interpretiert werden kann. Lisas Lachen in Z. 15 ist ambig und kann als Kommentar ihrer multimodal leicht übertriebenen Animation beziehen, könnte aber auch eine Reaktion darauf sein, dass sie direkt in die Kamera blickt und dies bemerkt. Parallel dazu bearbeitet Alisha Lisas Etikettierung des Phänomens als "Rückversicherung", indem sie die Etikettierung als "unsicherer Satz" reformuliert (Z. 14); dies bestätigt Lisa in Z. 16.

Was leistet die Paraphrase im Prozess der Gruppenarbeit? Zuerst einmal muss festgehalten werden, dass nicht ganz klar ist, auf welche Transkriptstelle sich Lisa bezieht. Auch wenn der Ausgangspunkt der Sequenz Alishas Display von mangelndem Verständnis der im Transkript vorgefundenen (und nicht den Transkriptionskonventionen entsprechend interpretierten) Markierung der Intonation war, expliziert Lisa nicht, ob sie sich in ihren Überlegungen auf genau die gleiche Stelle bezieht oder einen größeren Ausschnitt des Transkripts betrachtet.

Unabhängig davon hat die Paraphrase eine sequenziell zweischrittige Struktur:

- (1) Eine Etikettierung wird produziert, jedoch als epistemisch unsicher markiert.
- (2) Die Paraphrase wird explizit indiziert und im Anschluss multimodal ausgestaltet. Sie schafft also retrospektiv Klarheit in Bezug auf die Erstetikettierung und paraphrasiert diese multimodal.

Dieser Zweischritt zeigt sich auch in der nächsten Sequenz. Hier überlegen Jonas, Martina und Anna, wie sie die Äußerung der Lehrperson in der angegebenen Originalstelle funktional interpretieren können. Ich konzentriere mich im Folgenden vor allem auf Gemeinsamkeiten zum ersten Beispiel, um die Form des Paraphrasierens stärker herauszuarbeiten. Nachdem die Gruppe erste Überlegungen dazu angestellt hat, wie das sprachliche Handeln der Lehrperson bezeichnet werden könnte, fasst Jonas die (aus Platzgründen nicht im Transkript abgebildeten) Ideen

zusammen (Z. 01-03). Dies wird von Martina bestätigt (Z. 03) und Jonas wendet sich der nächsten Transkriptzeile zu.

Bezugsstelle Unterrichtstranskript

0205 L: [KREIse hat er schon ganz (-)  
0206 da hat der olli KREIse entdeckt? (-)

Beispiel 2: Nacherzählung

(SAGT\_1119\_2; Jonas, Martina, Anna)

01 JO: also: (---) s:: sie ordnet das auf jeden fall ge`  
(.) direkt sehr klar EIN ne? (-)  
02 aso:: s: (--) s` sie unterBRICHT ihn ja indem sie  
das schon beURteilt?  
03 <<liest vor> *das HAT er schon*> (.) ne (.) in  
irgendeiner weise:: [geMACHT?]  
04 MA: [ mh\_hm? ]  
→ 05 JO: dann: ä:h (-) gibt sie\_s ja einfach noch ma  
WIEder?  
→ 06 also: weiß\_ich nicht (-) NACHerz(h)ä(h)lung so-  
(-)  
→ 07 <<zieht die Augenbrauen hoch> *jaja*> er hat das  
gerade ent[DECKT übrigens?] (--)  
08 MA: [ ((lacht)) ]  
→ 09 JO: f(h)alls i(h)r\_s noch nicht MITbekomm habt? (-)  
10 AN: ((lacht))  
11 JO: he he? (--)  
12 ä::h-  
13 MA: ja: und sie gibt schon GANZ` (-)  
14 also [so\_ne: (.) ä::hm (-) RICHTung an was sie  
eigentlich hören MÖCHte;]  
15 JO: [und äh: (---) jaja eben]

**Schritt 1:** Epistemisch unsichere Etikettierung (Z. 05-06)

Jonas bezeichnet die Äußerung der Lehrperson erst beschreibend als "Wiedergabe"; dies wird im Folgeturn epistemisch unsicher (*weiß\_ich nicht*) und leicht lachend als *NACHerz(h)ä(h)lung* etikettiert.

**Schritt 2:** Paraphrasierung durch eine multimodal angereicherte Redewiedergabe (Z. 07-09)

Die Inszenierung aus der Perspektive der Lehrperson heraus folgt direkt im Anschluss, sie wird durch das Quotativ *so* minimal als Redewiedergabe indiziert. Jonas animiert sodann eine Lehrperson, die die vorherige Schüler\*innen-Antwort quittierend bestätigt (*jaja* mit "upglide-downstep"-Kontur, vgl. Barth-Weingarten 2011:316-317). Da er während der gesamten Sequenz leicht vorgebeugt am Tisch sitzt und auf das Transkript schaut, das er parallel zu seinen Äußerungen handschriftlich bearbeitet, ist seine Mimik nur ansatzweise erkennbar: Er hebt die Augenbrauen, zieht das Kinn leicht ein wie zu einem angedeuteten Nicken und gestaltet die Reaktion so multimodal aus. Eine weitere Ausgestaltung passiert in diesem Beispiel durch kommentierendes Lachen. Bereits die Etikettierung „Nacherzählung“ ist von Lachpartikeln durchsetzt und kommentiert sie sehr wahrscheinlich als

fachlich nicht passend (eine Nacherzählung wäre eher im Bereich der Literaturdidaktik zu verorten). Der dadurch etablierte humoristische Rahmen wird durch die Animation bedient, in der die Lehrperson den fachlichen "Fund", die "Entdeckung" des Schülers, nicht bewertet, sondern nur wiederholt. Dies ist im Kontext Unterricht erwartungswidrig, was als geteiltes Wissen unter den drei Studierenden angenommen werden kann. Martina reagiert lachend auf Jonas Animation und Jonas baut die Animation im Anschluss um einen weiteren Turn aus, in welchem die Lehrperson die Schüler\*innen erneut auf die "Entdeckung" in der Schüler\*innen-Antwort hinweist. Da alle drei Studierenden während dieser Sequenz auf ihre Unterlagen schauen, erscheint das Lachen funktionaler als eine mimische oder gestische Anreicherung der Paraphrase, da es akustisch rezipierbar ist und die parallel stattfindende Fokussierung auf das Transkript nicht unterbricht (wie es eine stärker mimisch oder gestisch ausgestaltete Inszenierung tun würde, die möglicherweise eine Reorganisation v.a. der Blickorientierung zur Folge hätte). Auch diese Paraphrase gestaltet eine als nicht zufriedenstellend markierte Erstetikettierung multimodal aus und macht dadurch die Notwendigkeit einer weiteren metasprachlichen Bearbeitung des Etikettierungsproblems überflüssig.

Auch wenn sich der Grad des multimodalen Ausbaus der beiden Paraphrasen unterscheidet, so wird doch deutlich, worin ihre Funktion im Kontext der gemeinsamen Transkriptarbeit besteht: Sie übersetzen epistemisch als unsicher markierte Erstetikettierungen des sprachlichen Handelns der Sprecher\*innen aus dem Transkript in einen kommunikativen Modus, der nicht auf die verbale und (fach-)terminologische Ebene angewiesen ist. Lisa setzt dazu in leicht übertriebener Weise vor allem Mimik, Kopfbewegungen und Prosodie ein, um die zuvor gewählte Etikettierung als "Rückversicherung" zu bearbeiten und auszugestalten. Jonas gestaltet die Inszenierung multimodal im Vergleich weniger aufwändig aus, schafft aber durch eine zusätzliche scherzhafte Rahmung eine weitere Ebene, auf der intersubjektives Verstehen hergestellt werden kann.

## 4.2. Vergleichen

Die im Korpus am zweithäufigsten zu findende Form der Äußerungsinszenierung ist die des Vergleichens. Auch diese Form lässt sich als Lösung für das Problem interpretieren, sowohl individuelle Deutungen zu demonstrieren, als auch dafür, Termini für interaktive Phänomene zu finden. Im Unterschied zum Paraphrasieren wird dabei aber kein\*e Sprecher\*in aus dem Unterrichtstranskript animiert, sondern jemand Drittes. Diese dritte Person kann eine konkrete Person aus dem persönlichen Umfeld der Studierenden sein (etwa, wie im Beispiel zu sehen sein wird, ehemalige Lehrer\*innen; in diesem Fall handelt es sich also um Redewiedergaben im in 2.2. dargestellten Sinn), verallgemeinerte Personen, etwa "alle Leute", oder typisierte Dritte wie, ebenfalls im Beispiel zu sehen, "jemand, der ein Referat beginnt" (in diesem Fall handelt es sich um Animationen). Der Bezugspunkt dieser Inszenierungen bleibt – wie beim Paraphrasieren auch – die weiterhin im Fokus stehende Äußerung aus dem Unterrichtstranskript. Der Unterschied zum Paraphrasieren besteht jedoch darin, dass die Inszenierung von den Studierenden nicht als semantisch und pragmatisch nahezu deckungsgleich mit den Äußerungen der Sprecher\*innen im Unterrichtstranskript behandelt wird. Beim Vergleichen wird ein neuer mentaler Raum eröffnet, innerhalb dessen Äußerungen inszeniert werden, die in spezifischer

Hinsicht Bezüge zur gerade betrachteten Transkriptstelle aufweisen. Diese Bezüge werden durch die Inszenierungen demonstriert. Der neue mentale Raum des Vergleichens wird also durch die Inszenierung gewissermaßen neben die Transkriptstelle gelegt und ermöglicht so den übrigen Gruppenmitgliedern das Erkennen der jeweils in der Inszenierung herausgearbeiteten Bezüge.

#### Bezugsstelle Unterrichtstranskript<sup>4</sup>

0171 L: <<holt unterlagen> genau. (.)  
 0172 das waren die GANZ wichtigen sachen?>  
 0173 die wir gebraucht haben?  
 0174 um wie: piet mondrian zu zeichnen. (-)

#### Beispiel 3: diese beginnwörter (SAGT\_0520\_2; Hanna, Lena, Riku)

01 HA: <<liest vor> holt unterlagen> (-) is ja schon mal  
 keine AUSSage.  
 02 ha` <<liest vor> GE[nau.> (.) ]  
 03 LE: [ <<p> ne:;> ]  
 04 HA: genau is (.) dieses TYpische (.) heHE am ANfang  
 [eines schulreferats-]  
 → 05 LE: [ <<tiefer, langsamer, „leiernd“> wir STARten  
 jetzt? (.) ]  
 → 06 und ich weiß nich was ich SAgen soll.> (h)e:::  
 07 HA: ja. °hh=oder auch- [(-) eu(h)eu]  
 08 LE: [ hehehe ]  
 → 09 HA: wie sachte mein ENglishlehrer immer- (-)  
 → 10 SACH das nich; (.)  
 → 11 dieses <<akzentuiert> ALso (-- ) GU:[::T> (-) ]  
 12 LE: [ja=ha[haha]  
 13 RI: [hehe]he  
 14 HA: ja des sind irgendwie so diese: (.) beGINNwörter-  
 15 die irgendwie ne STille füllen sollen- (-)  
 16 und einen SELBST irgendwie drauf vorbereiten; (.)  
 17 und alle andern [AUCH. ]  
 18 LE: [ <<p> ja> ]  
 19 HA: k(h)eine a(h)nung  
 20 HA: [hehehe ]  
 21 RI: [((schmunzelt))]

Hanna beginnt damit, die ersten Zeilen vorzulesen und stellt fest, dass es sich bei der Beschreibung „holt unterlagen“ nicht um eine Aussage handele, dem stimmt Lena leicht verzögert zu (Z. 01-03). Das Gliederungssignal *genau* wird im Anschluss ausführlicher thematisiert. Hanna evoziert als Vergleichsfolie ein verallgemeinertes Szenario, in dem die Äußerung des *genau* verortet wird, nämlich den *Anfang eines schulreferats* (Z. 04). In diesem Kontext wird *genau* als *TYpisch[...]* (ebd.) kategorisiert. Lena beteiligt sich kollaborativ an der weiteren Ausgestaltung dieses Szenarios und inszeniert eine Person, die mit etwas anfängt. Die Äußerung

<sup>4</sup> Die Äußerung der Lehrperson markiert eine Übergangsstelle: Zuvor wurden relevante Inhalte wiederholt (etwa die Fachtermini verschiedener geometrischer Formen oder die Namen derjenigen Werkzeuge, mit denen man die Formen zeichnen kann); darauf verweist das *das* in Z. 0172.

wird vor allem prosodisch als solche kontextualisiert: Lena spricht langsam und mit tieferer und erkennbar verstellter Stimme; sprachmelodisch klingt diese Animation leiernd (Z. 05-06). Der Onset dieses Turns findet überlappend zu Hannas Turn statt. Während der Beginn von Lenas Äußerung noch parallel zur Nennung der Vergleichssituation "Schulreferat" geschieht und sich wahrscheinlich noch nicht darauf bezieht, stimmt sie nach einer Mikropause (Z. 05) die Animation auf die Vergleichssituation ab und animiert durch die prosodische Gestaltung eine verallgemeinerte, eher lustlose Person, die gerade damit beginnt, ein Referat zu halten. Lachpartikeln kontextualisieren eine scherzhafte Modalität (Z. 06). Hanna produziert im Anschluss eine anschlussfähige Episode, die, ähnlich wie eine *second story* (Sacks 1995, Vol. I, 764-772), als implizites Verständnisdisplay fungiert und einen weiteren, wenn auch indirekteren, Vergleichskontext öffnet. Im Zentrum dieser Redewiedergabe steht Hannas ehemaliger Englischlehrer, der als Sprecher explizit eingeführt wird (Z. 09). Diesem Englischlehrer wird nun eine sprachnormative Äußerung in den Mund gelegt: *dieses ALso (-) GU:::T* (Z. 11) solle vermieden werden (*SACH das nich*, Z. 10). *ALso (-) GU:::T* wird in prosodisch ebenfalls stark markierter Weise produziert und so betont (starke Betonung, gedehnte Sprechweise).

Der Bezug zur unmittelbar vorangegangenen Animation Lenas besteht zum einen im evozierten Kontext: Sowohl Personen, die Referate beginnen, als auch ehemalige Englischlehrer\*innen sind in institutionellen Lehr-Lernkontexten anzutreffen. Zum anderen gibt es einen inhaltlichen Bezug, der die sequenzielle Umgebung der Verwendung von Gliederungssignalen besteht: Auch "also gut" kann als Gliederungssignal, z.B. zum Beginn eines Referats, produziert werden. Sowohl institutioneller Lehr-Lern-Kontext als auch das Thema "Gliederungssignal" stellen die Verbindung zur Transkriptarbeit in der Gruppe her; durch die beiden inszenierten Vergleiche und das dadurch evozierte Alltags-/Sprachwissen handeln Hanna und Lena also implizit intersubjektives Verständnis über die Interpretation und Bewertung der Transkriptstelle aus. Dieses intersubjektive Verständnis wird im nächsten Turn tentativ terminologisch zu fassen versucht. Hanna benennt das im Fokus stehende Phänomen idiosynkratisch als *diese::; (.) beGINNwörter* (Z. 14) und versucht eine allgemeine (und sprachwissenschaftlich durchaus konsensfähige) Beschreibung ihrer Funktion (*STille füllen, einen SELBST irgendwie darauf vorbereiten, alle ändern AUCH*, Z. 15-17), die sie als epistemisch unsicher kennzeichnet (*(k(h)eine a(h)nung*, Z. 19). Lena stimmt zu, Hanna und Riku lachen sequenzabschließend.

Dass das unterstellte Sprachwissen der anderen Gruppenmitglieder eine wesentliche Ressource bei vergleichenden Äußerungsinszenierungen ist, wird auch im nächsten Beispiel deutlich. Hier werden verallgemeinerte Sprecher\*innen animiert und damit gleichzeitig kategorielle Vorstellungen von angemessenem Verhalten evoziert.

#### Bezugsstelle Unterrichtstranskript

0198 L: WAS für formen nutzt er-  
 0199 (4.0)  
 0200 L: olli?

Beispiel 4: Jeder Lehrer

(SAGT\_1119\_2; Jonas, Anna, Martina)

- 01 JO: ja WIE interpretiern wir jetzt zum beispiel dieses  
olli mit fragezeichen eigentlich.
- 02 (--)
- 03 JO: könnte das sein das [is halt einfach das  
DRANnehmen?]
- 04 AN: [ja das is' (--) sie sagt  
das so:: ]
- 05 JO: [ab]er sie sagt es ja auf [ne fra:gende art und  
weise. ]
- 06 MA: [ja]
- 07 AN: [aber das sagt  
eigentlich ] !JE!der lehrer.  
oder NICH? (-)
- 11 <<rufend> !O!lli?> (-)
- 12 also::-
- 13 JO: <<hand am kinn, blick in den raum, nickend> ja->

Jonas etabliert *dieses olli mit fragezeichen* (Z. 01) als Thema und formuliert anschließend selbst die Vermutung, dass es sich dabei um das Aufrufen durch die Lehrperson handeln könnte (Z. 03). Anna beginnt, dies zu bestätigen (Z. 04), Jonas bringt als mögliches Argument gegen seine Vermutung die Intonation der Lehrperson an (Z. 05) und verändert damit retrospektiv den epistemischen Status seiner ersten Etikettierung. Dies bearbeitet Anna mit einer vergleichenden Animation, die argumentativ Jonas' erste Etikettierung stärkt: Sie markiert mit einem adversativen *aber* einen inhaltlichen Widerspruch (Z. 07) zu Jonas' Zweifel und führt dann, zunächst beschreibend, die Allgemeinheit der Lehrer\*innen an, die auf die gleiche Weise prosodisch handeln wie die Lehrperson im Unterrichtstranskript (!JE!der lehrer, ebd.). Wie genau diese Allgemeinheit der Lehrer\*innen sprachlich handelt, wird anschließend kurz animiert mit einem gerufenen und prosodisch hervorgehobenen !O!lli? (Z. 11), das die gleiche Intonationskontur aufweist wie das Aufrufen der Lehrperson im Transkript.

Wie beim Paraphrasieren reagiert auch hier die Animation auf das Display einer epistemisch unsicheren Etikettierung des sprachlichen Handelns der Sprecher\*innen im Unterrichtstranskript und bearbeitet diese, indem mit der Animation auf als gemeinsam unterstelltes Sprachwissen der Beteiligten rekurriert wird (vgl. auch König 2013). Anna demonstriert die Prosodie einer im Schulkontext typischen sprachlichen Handlung, ohne dafür Fachterminologie heranziehen zu müssen. Sie eröffnet damit eine Vergleichsfolie, auf der Jonas seine Interpretation der fraglichen Transkriptstelle abgleichen und seine eigene Etikettierung des Lehrer\*innenhandelns im Transkript überprüfen kann. Er reagiert mit einem Display von Nachdenklichkeit auf Annas Animation: Er blickt von seinem Transkript auf, legt die rechte Hand ans Kinn, nickt leicht und blickt in den Raum, während er auch verbal Zustimmung signalisiert (Z. 13).

Vergleichende Animationen rekurren also auf als geteilt unterstelltes Kommunikationswissen, z.B. zu institutionen- oder berufsgruppenspezifischen Sprechstilen, aus unterschiedlichen Kontexten wie Schule, Universität oder Alltag. Sie



sind damit hochgradig kulturspezifisch.<sup>5</sup> Durch Vergleiche können die als gemeinsam unterstellten Wissensressourcen kurzzeitig vergegenwärtigt und zum Anschauungsobjekt gemacht werden; sie ermöglichen es den Studierenden also, den pragmatischen Gehalt der zur Diskussion stehenden Äußerung aus dem Unterrichtstranskript zu explorieren. Indem auch sprachliche Autoritäten wie ehemalige Lehrpersonen inszeniert und zur Transkriptstelle in Bezug gesetzt werden können, bieten sie eine Möglichkeit, das zur Diskussion stehende Sprachhandeln mehr oder weniger implizit zu bewerten.

### 4.3. Ergründen

Im Korpus finden sich acht Vorkommen der Inszenierungsform "Ergründen". Sie zeichnen sich dadurch aus, dass in ihnen (unterstelltes) Inneres zum Ausdruck gebracht wird, das sich einer direkten Beobachtung entzieht, etwa Gedanken, Haltungen, Motivationen oder Intentionen der Sprecher\*innen aus dem Transkript. Hierbei handelt es sich also um Animationen im Sinne Ehmers, da sie sich auf hypothetische Sachverhalte beziehen. Die im Korpus gefundenen Sequenzen mit ergründenden Inszenierungen des Ergründens werden nicht durch Verba Dicendi, sondern durch Verba Putandi oder Sentiendi eingeleitet. Im Gesamtzusammenhang der Gruppenarbeit dienen auch diese sie dazu, Etikettierungen für das interaktive Handeln der Unterrichtsteilnehmenden zu finden und gleichzeitig die eigene Interpretation zu demonstrieren. Die Besonderheit dieser Inszenierungsform besteht darin, dass sie mit pädagogischen oder (fach-) didaktischen Überlegungen verbunden wird. Die Studierenden bestimmen so die interaktive Funktion des Handelns der Sprecher\*innen im Transkript durch den Rekurs auf mentale bzw. kognitive Zustände und deren mögliche Verbindung zum übergeordneten unterrichtlichen Rahmen (vgl. auch Sacher et al. 2021 zu den Funktionen von Verweisen auf die Domäne *Schule* im Kontext von Gruppenarbeiten angehender Lehrpersonen).

#### Bezugsstelle Unterrichtstranskript

```

0181 L:   unser neuer künstler? (--
0182     heißt? (---)
0183     <<deutlich> wassIly kanDINsky.>
0184     ((Mehrere Kinder: wie?))
0185 L:   <<deutlich> kanDINsky.>
0186     ((Durcheinander))
0187 L:   wassIly kanDINsky.
0188     [genau.
0189     ?:   [kann man sich gar nicht mErken.
0190     ?:   krasInsky?
0191 L:   kandInsky. (.) genAU. (---)

```

<sup>5</sup> Vor diesem Hintergrund ließe sich überlegen, ob Rikus interaktive Zurückhaltung (er produziert keine Rückmeldesignale und lacht erst dann mit, als Hanna ihren ehemaligen Englischlehrer animiert) während Lenas und Hannas gemeinsamer metasprachlicher Arbeit am Gegenstand "Gliederungssignal" darin begründet sein könnte, dass er möglicherweise nicht über die gleichen institutionellen Erfahrungen verfügt, da seine Schul- und Universitätszeit in einem nicht-europäischen Land stattgefunden hat.

Beispiel 3: Seltsamer Name

(SAGT\_0520\_4; Henriette, Tim, Katharina)

01 HE: <<schaut nach rechts oben, nachdenklich> es is  
EIgentlich eher (.) dass sie: die: schüler?innen  
!ERNST! nimmt; ne?

→ 02 w` also sie merkt <<zieht die augenbrauen  
zusammen> oKAY;> (.)

→ 03 die (.) die (.) finden den NAMen seltsam? (.)

→ 04 die fragen NA::CH? (---)

→ 05 die verst` (.) sie: (.) sie (.) sie (-- ä (-)  
sprEchen den noch nicht ganz korrekt AUS und so:?  
°hh und (.) DEM (.) WIDmet sie sich halt;> (.)

06 <<schaut in die kamera> das (.) akzepTIERT sie?  
07 dass da jetzt NEUgier (-- aufkommt?> (-)  
08 <<rümpft die nase> was\_n DAS> für\_n komischer  
09 NAmE?

10 °hh und DArauf (.) ähm (.) geht sie halt EIN.

11 TI: <<pp> hm[\_mh> ]

12 KA: [<<p> hm\_]mh?>

Das Gespräch von Henriette, Tim und Katharina bezieht sich auf eine Stelle des Bezugsdatums, in dem die Lehrperson das neue Thema einführt und "Wassily Kandinsky" als neu zu behandelnden Künstler nennt. Daran schließt sich eine kurze Sequenz an, in der der Name "Kandinsky" von den Schüler\*innen teilweise falsch ausgesprochen und von der Lehrperson mehrere Male teilweise korrektiv wiederholt wird.

Henriette refokussiert in Z. 01 auf einen neuen Aspekt der Diskussion, der durch die adverbiale Verwendung des betonten *EIgentlich* als kontrastiv zu den bisher entwickelten Interpretationen und gleichzeitig auch stärker zutreffend eingeführt wird (vgl. Eckardt 2009: 80). Entwickelt wird dabei eine Interpretation, die auf die innere Haltung der Lehrperson abzielt (die Schüler\*innen ernst nehmen, Z.01). Im Anschluss daran wird diese neue Interpretation als innerer Monolog bzw. Gedankenwiedergabe animiert, die durch das Verbum Sentiendi *merken* eingeleitet wird, wobei die Verwendung des Indikativ Präsens faktischen Status suggeriert (Z. 02). Die Animation wird vor allem mimisch ausgestaltet: Henriette versetzt sich in die Rolle der Lehrperson, indem sie mit dem Onset der Gedankenwiedergabe die Augenbrauen zusammenzieht und damit gleichzeitig zum Erkenntnisprozessmarker *okay* (vgl. u.a. Imo 2009b, Betz/Deppermann 2021) ein Display von Verständnis und Nachdenklichkeit produziert. Der Verständnisprozess selbst wird im weiteren Verlauf animiert; die zahlreichen Abbrüche und Pausen können dabei tatsächlich mit der sich im Prozess befindlichen Formulierungsarbeit Henriettes zusammenhängen, können aber auch als Teil der Inszenierung interpretiert werden, da sie den Eindruck unterstützen, gemeinsam mit der Lehrperson vor der Klasse zu stehen und die Reaktionen der Schüler\*innen mizuerleben. Die Beschreibungen der Schüler\*innenreaktionen sind zwischen Vermutung (die Schüler\*innen *finden den namen SELTsam?*, Z. 03) und Deskription (*die fragen na::ch*, Z. 04, bzw. unterstellte Beobachtung zur nicht korrekten Aussprache in Z. 05) angesiedelt. Das Verhalten der Lehrperson wird von Henriette als Zuwendungsreaktion zusammengefasst, wobei sie diese Zusammenfassung durch die Abtönungspartikel *halt* in ihrer Relevanz

herabstuft und sie so als gewissermaßen selbstverständliche und erwartungskonforme Reaktion einer Lehrperson auf ihre Schüler\*innen kategorisiert (Z. 06). Das Ende der Animation wird multimodal angezeigt durch eine Veränderung der Blickrichtung (Z. 07): Henriette schaut in Richtung der Kamera bzw. auf ihren Bildschirm und adressiert ihre Kommiliton\*innen direkt, während sie eine weitere Interpretation formuliert (Z. 07-08). Dazu animiert sie die Reaktionen der Schüler\*innen multimodal, indem sie die Nase rümpft, dadurch ein Display von Irritation oder Erstaunen zeigt und so ihre Interpretation der Schüler\*innen-Äußerungen demonstriert.

Bereits in diesem Beispiel wird deutlich, dass Ergründungen sich durch ihre Konzentration auf innere Zustände und den Rekurs auf den weiteren Kontext des Unterrichtens von der Transkriptgrundlage entfernen, aber im Gegensatz zu Vergleichen im situativen Kontext *Unterricht* bleiben. Dies kann auch dadurch geschehen, dass die Intentionen, die dem Handeln der Lehrperson zugeschrieben werden, auf ihre möglichen Folgen in der Zukunft abgeklopft werden. Dazu wird die Perspektive der Schüler\*innen konstruiert und von diesem Ausgangspunkt aus mögliche Reaktionen der Schüler\*innen animiert, die sich in einer zeitlich nach dem Transkriptausschnitt verorteten, hypothetischen Situation befinden.

### Bezugsstelle Unterrichtstranskript

0193 L: was ist denn so beSONders; (---)  
 0194 an SEIner zeichnung- (--)  
 0195 wAs is so beSONders; (.)  
 0196 was für FORMen (-- ) nutzt er-  
 0197 (Mehrere Kinder melden sich, L ist an Tafel beschäftigt, 7.0)  
 0198 L: WAS für formen nutzt er-

### Beispiel 6: Mal nachdenken (SAGT\_1120\_1, Larissa)

01 LA: ich denk jetzt mal ((Rauschen)) einzugehn dass es  
 ihr auch WICHtig is das interESse der kinder (-)  
 ähm (.) beizubehalten; (-)  
 02 weil durch dieses (ständige) fragen sag\_ich ma:l-  
 → 03 ähm (-) fühlen die kinder sich denk\_ich EHER in  
 der verantwortung- (-)  
 → 04 ich muss jetzt mal (-) NACHdenken; (-)  
 → 05 und äh: die (-) lEhrkraft erwartet eine ANTWort  
 von mir?  
 06 und bleiben eher am ball als wenn das jetzt so\_n  
 monoToner (-) ähm; (--) VORtrag einfach nur wär-  
 07 wo\_se nicht wirklich mit EINbezogen (.) würden.

Larissa bezieht sich in ihren Überlegungen auf die stark durch Fragen gesteuerte Gesprächsführung der Lehrperson. Sie entwickelt die Hypothese, dass diese Fragen didaktisch motiviert sein könnten, um das Interesse der Schüler\*innen aufrechtzuerhalten (Z. 01-03). Dies begründet sie, indem sie die Auswirkungen der Fragen auf die Schüler\*innen aus deren Perspektive als Auslegung animiert. Sie schreibt den Schüler\*innen zu, dass sie sich verantwortlich für weitere Aktivität fühlten (Z. 03);

die Animation und der mit ihr einhergehende Perspektivwechsel ist allerdings vor allem am Wechsel der Sprecher\*innen-Origo und den Pronomen der 1. Ps. Sg. zu erkennen (Z. 04-05). Ähnlich wie in Beispiel 5 wird auch hier ein möglicher innerer Monolog animiert, durch den mögliche didaktische Motivationen der Lehrer\*innenäußerungen zu ergründen versucht werden.

Die durch Ergründen entworfenen Interpretationen dienen der Entwicklung von Hypothesen mit didaktischer bzw. pädagogischer Ausrichtung. Ergründen erhebt hierbei den Anspruch, Aussagen über Inneres (wie emotionale Befindlichkeiten, Haltungen, Intentionen) zu tätigen. Auch hier findet ein Verweis auf die Domäne *Schule* statt (vgl. Sacher et al. 2021): Die Konstruktion von Perspektiven, die entweder didaktische Motivationen oder Überlegungen der Lehrpersonen bzw. deren unterstellte Auswirkungen der Schüler\*innen in den Blick nehmen, kann vor diesem Hintergrund als Möglichkeit zur Demonstration von fachlichen Wissensbeständen genutzt werden.

#### 4.4. Ausschließen

Ehmer (2011:144) beschreibt, dass auch Äußerungen animiert werden können, die ein\*e Sprecher\*in nicht tätigt oder nicht tätigen wird. Diese kontrafaktischen Redewiedergaben demonstrieren eine Handlungsmöglichkeit, die "über die Negation explizit aus[geschlossen]" wird. In ähnlicher Weise beschreiben Deppermann/de Stefani (2019) Konstruktionen des Typs "nicht X, sondern Y" als Definitionsverfahren, bei denen eine mögliche Bedeutung zuerst ausgeschlossen wird, bevor die Definition des eigentlich Gemeinten erfolgt. Sie verstehen dies als Form des Recipient Designs, mit dem der Common Ground der Interaktionsbeteiligten bearbeitet wird (ebd.:141):

[...] the negation excludes meaning components that recipients putatively, and sometimes manifestly, have to be taken to be a valid part of the definition. Hence, speakers tailor their definitions to knowledge and expectations, as well as to epistemic and evaluative stances, which they ascribe to their addressees.

Die ausschließenden Äußerungsinszenierungen haben genau diese Funktion: Mit ihnen demonstrieren die Sprecher\*innen kontrastiv, inwiefern eine eigene Interpretation sich von vorangegangenen Interpretationen unterscheidet. Typisch ist hier außerdem, dass die ausgeschlossenen Deutungen in übertriebener, fast schon karikierender Weise enaktiert werden. So werden gleichzeitig implizit normative Vorstellungen über im schulischen Kontext (un)angemessene kommunikative Verhaltensweisen verhandelt, wie die folgenden Sequenzen zeigen.

#### Bezugsstelle Unterrichtstranskript

0210 L: was is so beSONders an den kreisen-  
 0211 (Mehrere Kinder melden sich, 2.5)  
 0212 L: nedim?  
 0213 Ne: dass die so (-) äh (-) RUND sind?  
 0214 L: die sind RUND? (--)

Beispiel 7: das weiß man ja  
(SAGT\_1120\_3; Jule)

01 JU: [ja`]  
 02 genau (.) wollt\_ich sa:gen (.)  
 03 die: lehrperson korrigiert ja jetzt erstmal  
 nichts (.) FALsches; (-)  
 → 04 sie sagt ja nich; (1.0)  
 → 05 ja: GUT dass die kreise RUND sind- (.)  
 → 06 das WEIB man ja:? (.)  
 07 sond(h)e(he)rn (-) sie SAGT das erstmal noch mal-  
 (-)  
 08 und fragt einfach weiter OHne dann darauf  
 einzugehn; (.)  
 09 und unterstützt halt nur positiv wenn  
 10 ((Jules Zoom-Video hängt, 5.0))

Die Kleingruppe hatte zuvor darüber gesprochen, inwiefern die Reaktion der Lehrperson in Z. 0214 des Unterrichtstranskripts die Antwort des Schülers Nedim als korrekt oder falsch evaluiert oder eventuell auch als Korrektur zu verstehen sein könnte. In einer längeren Sequenz wurde anschließend vergleichend über eigene Erfahrungen mit Rückmeldungen von Lehrpersonen und das Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schüler\*innen in verschiedenen Schulformen gesprochen. An diesen Common Ground schließt Jules Beitrag an. Sie kennzeichnet ihre Äußerung als Nachschub und etikettiert die Reaktion der Lehrperson als Korrektur, die sich allerdings auf *nichts FALsches* (Z. 02) beziehe. Dies führt sie in Form einer ausschließenden Animation weiter aus: Die Lehrperson wird qua Redeindizierung als Sprecherin eingeführt, allerdings als Sprecherin, die eine bestimmte Äußerung gerade nicht tätigt. Nach diesem Hinweis auf Kontrafaktizität wird das, was die Lehrperson nicht sagt, animiert, und zwar als wenig wertschätzende Reaktion auf die Antwort des Schülers, mit der dessen Aussage als trivial eingeordnet wird (Z. 05-06). Die Lachpartikeln im Folgeturn (Z. 07) markieren dies als scherzhaft und gleichzeitig auch als potenziell problematisch (vgl. Haakana 2001). Daran schließt sich die Definition dessen an, was eigentlich gemeint ist. Jule paraphrasiert dazu die Äußerung der Lehrperson als Wiederholung (*sie SAGT das erstmal noch mal*, ebd.) und interpretiert sie als ein Hinweggehen über die Antwort des Schülers (Z. 08). Die folgende Hypothesenformulierung Jules wurde leider aufgrund technischer Probleme (die Kleingruppe arbeitete im Zoom-Setting) nicht aufgenommen.

An diesem Beispiel wird bereits deutlich, dass das Ausschließen – ähnlich wie Vergleiche – eine implizit moralische und damit auch implizit normative Komponente hat. Indem Animationen als im Kontext des Unterrichtstranskripts nicht zutreffende Äußerungen inszeniert werden, können gleichzeitig Vorstellungen über (nicht) angemessenes Verhalten im schulischen Kontext verhandelt werden.

Dies wird auch im nächsten Beispiel deutlich; es ist die Fortsetzung zu Beispiel 4 ("Jeder Lehrer"). Hier zeigt sich auch, dass die verschiedenen Inszenierungsformen einander ergänzend produziert werden können, um argumentativ herauszuarbeiten, welche Interpretation gerade favorisiert wird. In Beispiel 4 hatten Jonas, Anna und Martina über das Aufrufen eines Schülers gesprochen, Jonas hatte dabei Zweifel an seiner bisherigen Etikettierung des Verhaltens der Lehrperson als "Dran-

nehmen" gezweifelt. Anna hatte daraufhin auf Weltwissen rekurriert und einen Vergleich produziert, in welchem das, was "jeder Lehrer" tut (nämlich: Schüler\*innen mit fragender Intonation aufrufen), vorgeführt wurde. Hier setzt die Fortsetzung dieser Sequenz ein, in der der Vergleich durch einen Ausschluss weiterbearbeitet und zugespitzt wird.

### Bezugsstelle Unterrichtstranskript

0198 L: WAS für formen nutzt er-  
 0199 (4.0)  
 0200 L: olli?

### Beispiel 8: Kein Lehrer

(SAGT\_1119\_2, Jonas, Anna, Martina)

01 JO: ja WIE interpretiern wir jetz zum beispiel dieses  
 olli mit fragezeichen eigentlich.  
 02 (--)  
 03 JO: könnte das sein das [is halt einfach das  
 DRANnehmen?]  
 04 AN: [ja das is' (--)] sie sagt  
 das so:: ]  
 05 JO: [ab]er sie sagt es ja auf [ne fra:gende art und  
 weise.]  
 06 MA: [ja]  
 07 AN: [aber das sagt  
 eigentlich ] !JE!der lehrer.  
 10 oder NICH? (-)  
 11 <<rufend> !O!lli?> (-)  
 12 also::-  
 13 JO: <<hand am kinn, blick in den raum, nickend> ja->  
 → 14 AN: nie:(hi)mand sagt (--)] <<tut so als ob sie  
 schreit> !O!lli> (-) ((lacht))

Jonas stimmt Anna zu (Z. 13) und Anna bekräftigt ihr Argument, indem sie eine zweite Animation produziert, die gewissermaßen den gegenteiligen Fall vorführt: Sie animiert "niemand" (Z. 14), indem sie in multimodal karikierender Weise ein sehr lautes, fast schon schreiendes Aufrufen inszeniert (Z. 15). Das nachfolgende Lachen kontextualisiert diese Animation als humoristisch und markiert gleichzeitig auch, dass hier eine Art des Aufrufens vorgeführt wurde, von der sich Anna distanziert.

Auch diese Form der Äußerungsinszenierung evoziert einen neuen Kontext. Der neue Kontext zeichnet sich dadurch aus, dass er in Bezug auf institutionenspezifische Vorstellungen von angemessenem Verhalten (etwa in Bezug auf die Lautstärke, auf die pragmatische Implikation, auf Höflichkeitskonventionen oder die Beziehungsgestaltung) als abweichend gestaltet wird, dies geschieht oft auch multimodal überspitzend und karikierend. Insofern haben sie Ähnlichkeiten zu den von Ehmer beschriebenen Fiktionalisierungen (Ehmer 2011:171). Im Kontext der Datenarbeit dienen sie aber, wie die anderen Formen der Äußerungsinszenierung auch, der Interpretationsarbeit: Durch die Evozierung von unangemessenem oder unpassendem Verhalten wird ein Kontrast evoziert, mit dem die eigentlich im Fokus ste-

hende Transkriptstelle ex negativo verglichen werden kann. Dieses Ausschlussverfahren kann sich auch auf bereits getätigte Interpretation beziehen und ermöglicht eine Zuspitzung, die durch die nachfolgende Definitionsarbeit aufgegriffen und weiterbearbeitet werden kann.

## **5. Zusammenfassung: Die Inszenierung von Äußerungen bei der Interpretation von Transkripten**

In diesem Beitrag habe ich vier verschiedenen Formen der Äußerungsinszenierung herausgearbeitet, die einer spezifischen Situation entstammen, nämlich der studentischen Kleingruppenarbeit am Transkript einer authentischen Unterrichtsstunde. Dieses Transkript sollte rekonstruktiv bearbeitet werden. Die Studierenden stoßen bei der Arbeit am Datenmaterial wiederkehrend auf zwei für solche Situationen typische Probleme, nämlich zum einen, die eigenen Interpretationen zu versprachlichen, und zum anderen, dafür angemessene metasprachliche Bezeichnungen für Phänomene in den Daten zu finden. In Forschungsarbeiten zu den Praktiken qualitativer Sozialforschung wird deutlich, dass dies auch für erfahrene Forschende eine Herausforderung ist: Die Entwicklung passender (d.h. aus der methodologischen Perspektive einer bestimmten Scientific Community als gegenstandsadäquat beurteilen) Kategorien und, damit einhergehend, intersubjektiv geteilter Interpretationen ist eine zentrale kommunikative Aufgabe in und für Interpretationsgruppen. In der Literatur werden demzufolge immer wieder kommunikative Praktiken beschrieben, mit denen Forschende gemeinsam daran arbeiten, interpretative Etikettierungen für Phänomene zu finden. Eine wichtige Rolle spielen dabei (z.B. quotative) "Praktiken des Sichtbarmachens" (Knoblauch/Tuma 2016:243), die die kognitive Ebene der individuellen interpretativen Auseinandersetzung mit dem Material mit der kommunikativen Ebene der Interpretationsgruppeninteraktion verbinden.

### **5.1. Redewiedergabe, Animation oder Reenactment?**

Äußerungsinszenierungen im Kontext von Datensitzungen erscheinen als besonderes sprachlich-interaktives Format, das sich nur unzureichend mit den in der Literatur verfügbaren Kategorien "Redewiedergabe", "Animation" oder "Reenactment" bzw. "Reinszenierung" fassen lässt. Dies ist einerseits darin begründet, dass die spezifische übergeordnete interaktive Aufgabe in Datensitzungen in Interpretation und Benennung der Phänomene besteht. Andererseits hängt es damit zusammen, dass der Gegenstand der Redeinszenierung – das Datenmaterial und seine Transkription – im Unterschied zu den Ereignissen, auf die sich alltägliche Äußerungsinszenierungen beziehen, allen Beteiligten gleichermaßen zugänglich sind. Dies ist auch aus forschungsmethodischer Perspektive interessant, da so das Verhältnis zwischen Original bzw. der jeweiligen Bezugsäußerung und der inszenierten Äußerung genauer in den Blick genommen werden kann. Aus dieser Perspektive lässt sich konstatieren, dass es sich bei den hier beschriebenen Formen von Äußerungsinszenierungen nur bedingt um Redewiedergaben handelt – die gemeinsame Rezeption des Unterrichtsvideos liegt zwar in der Vergangenheit der Gruppeninteraktion, aber das Transkript als schriftlich verstetigtes Zeugnis des Videos ist allen Gruppenmit-

gliedern zugänglich und kann zu jedem Zeitpunkt erneut rezipiert werden. Es handelt sich allerdings auch nur bedingt um Reinszenierungen oder Reenactments, da die inszenierten Äußerungen nicht immer den Sprecher\*innen aus der Transkriptwelt in den Mund gelegt werden, auch wenn sie sich inhaltlich auf diese beziehen. Es handelt sich aber auch nur vereinzelt um Animationen, weil einige Äußerungsinszenierungen trotz ihres fiktiven Status als faktisch behandelt werden.

## 5.2. Äußerungsinszenierungen als "Praktiken der Sichtbarmachung"

Die vier diskutierten Formen von Äußerungsinszenierungen lassen sich als "Praktiken der Sichtbarmachung" (Knoblauch/Tuma 2016:243) individueller Deutungen bezeichnen. Sie leisten diese Sichtbarmachung allerdings auf jeweils unterschiedliche Weise und haben auch darüber hinausgehende funktionale Potenziale.

- PARAPHRASEN werden den Sprecher\*innen aus dem Unterrichtstranskript als wörtliche Rede in den Mund gelegt. Die Äußerungen werden über Verba Dicendi oder Quotativ-Formen indiziert; ein Verhalten, das den Sprecher\*innen aus dem Datenmaterial zugeschrieben wird, wird multimodal inszeniert und dadurch mit Informationen angereichert, die über das Datenmaterial hinausgehen und die Interpretationen der Gruppenmitglieder illustriert. Dabei versetzen sich die inszenierenden Gruppenmitglieder jeweils in die Rolle der inszenierten Sprecher\*innen. Die Inszenierenden behandeln Paraphrasen allerdings als Redewiedergabe, d.h. so, als ob die inszenierte Äußerung semantisch und pragmatisch der Bezugsäußerung aus dem Datenmaterial entspräche. Paraphrasen bearbeiten retrospektiv eine als unzureichend, unpassend oder epistemisch unsicher gekennzeichnete Etikettierung des sprachlichen Verhaltens der Sprecher\*innen aus dem Datenmaterial.
- VERGLEICHE eröffnen einen neuen mentalen Raum, innerhalb dessen Dritte inszeniert werden (Redeindizierung qua Verba Dicendi oder Quotative). Diese Dritten können reale oder verallgemeinerte/typisierte Sprecher\*innen sein; sie sind also in der hier verwendeten Terminologie zwischen Redewiedergabe und Animation anzusiedeln. Ihr spezifisches interpretatives Potenzial besteht darin, dass der mentale Raum, innerhalb dessen die Inszenierung der Äußerung angesiedelt ist, inhaltliche oder kontextuelle Ähnlichkeiten zur gerade betrachteten Transkriptstelle aufweist. Dadurch wird das zur Diskussion stehende Phänomen im Datenmaterial fokussiert; die so entstandene Vergleichsfolie wird gleichsam neben dem Transkript platziert und lädt so zur Exploration der vorgeschlagenen Etikettierung ein. Über die inszenierten Äußerungen können außerdem Bewertungen des Sprachhandelns der Sprecher\*innen aus dem Unterrichtsdatum in die Gruppensituation eingebracht und verhandelt werden. Das Welt-/Sprachwissen der Gruppenteilnehmenden ist eine wichtige Ressource für die Inszenierenden, insofern als es die Voraussetzung dafür ist, dass evozierte Vergleichskontexte von den weiteren Gruppenmitgliedern erkannt, in den punktuellen Ähnlichkeiten zur Bezugsstelle aus dem Datenmaterial verstanden und so auf das Datenmaterial bezogen werden können, dass die Interpretation des Materials nachvollzogen werden kann.



- ERGRÜNDEN lässt sich eindeutig als Animation bezeichnen. Die hier inszenierte Rede bezieht sich auf Hypothetisches, nämlich auf nicht beobachtbare innere Zustände, Haltungen usw. der jeweils animierten Sprecher\*innen. Die Besonderheit der ergründenden Inszenierungen besteht darin, dass sie dazu genutzt werden, kausale Verbindungen zu fachdidaktischen und/oder pädagogischen Überlegungen herzustellen. Mit ihnen wird also der Kontext der rekonstruktiven Transkriptarbeit verlassen und eine Verbindung zum übergeordneten unterrichtlichen Rahmen bzw. dem Rahmen der universitären Lehrer\*innenbildung hergestellt. Dabei geht es nicht immer zwingend um die inneren Zustände, Haltungen usw. der Lehrperson; auch hypothetische Überlegungen, Gedanken, Motivationen usw. von Schüler\*innen werden inszeniert und kausal mit dem Lehrer\*innenhandeln im Transkript in Beziehung gesetzt. Ergründende Inszenierungen haben ein hohes Vergemeinschaftungspotenzial, da sie eine Möglichkeit zur fachspezifischen Selbstdarstellung und zur gemeinsamen Bewertung des Handelns der Sprecher\*innen aus dem Transkript bieten.
- AUSSCHLIEßEN ist ebenfalls eine Form der animierenden Inszenierung. Hier werden kontrafaktische und negierte Äußerungen inszeniert, die häufig karikierend ausgestaltet werden. Sie haben weiterhin häufig eine starke moralische Komponente, da sie ex negativo gemeinsame Vorstellungen zu (un)passendem Verhalten implizit thematisieren und zum Aushandlungsgegenstand machen können. Daraus speist sich außerdem ihr vergemeinschaftendes Potenzial.

### 5.3. Die Versatilität von Äußerungsinszenierungen bei der Interpretation von Transkripten

Die interpretative Funktion der beschriebenen Inszenierungsformen steht in enger Wechselwirkung mit der übergeordneten Ebene der Organisation der Gruppeninteraktion:

(a) Auf *gesprächsorganisatorischer* Ebene erzeugen die Inszenierungsformen Salienz, insofern als sie auf individuell als interessant erscheinende Phänomene in den Daten hinweisen. Sie grenzen damit den von der Gruppe betrachteten Phänomenbereich ein, machen thematische Angebote und erzeugen damit eine Auswahl aus der potenziellen interpretativen Offenheit des Datenmaterials. Gleichzeitig ermöglichen sie den reibungs- bzw. störungsfreien Ablauf der Gruppeninteraktion, da Wortsuchen nach passenden Fachtermini und ähnliche potenzielle Unterbrechungen vermieden werden.

(b) Sie können als *Aneignung* des Materials verstanden werden, da sie die Interaktion der Studierenden mit den Daten spiegeln. In Form von Äußerungsinszenierungen können autobiographische Ereignisse, Alltags- und Kommunikationswissen und Vorstellungen von (un)angemessenem Verhalten im institutionellen Kontext zueinander in Bezug gesetzt werden. Diese dienen innerhalb der Gruppe als kommunikative Ressource, auf deren Grundlage

(c) *Vergemeinschaftung* geschehen kann; dies nicht auch zuletzt deswegen, weil viele Inszenierungen durch Über-/Untertreibungen oder Karikaturen eine scherzhafte Modalität erzeugen, die Spaß und Vergnügen erzeugt.

## 5.4. Weiterführende Überlegungen

Studentische Transkriptarbeit im Seminar unterscheidet sich in mehrerer Hinsicht von der Arbeit professioneller Wissenschaftler\*innen in Interpretationsgruppen oder Datensitzungen. Neben den Rahmenbedingungen wie Freiwilligkeit der Teilnahme, dem Vorhandensein eines eigenen Forschungsprojekts und von Datenmaterial und den damit einhergehenden Unterschieden in extrinsischer bzw. intrinsischer Teilnahmemotivation ist hier vor allem der Expertiseunterschied im jeweiligen forschungspraktischen Vorgehen zu nennen. Die studentischen Gruppen sprechen vor allem im Modus des Alltäglichen über das Datenmaterial (vgl. dazu auch Wenzl 2019). Hier erscheint es für auf Hochschulsozialisationsprozesse bezogene Fragen erkenntnisträchtig, Interpretationsgruppen unterschiedlicher Expertise stärker vergleichend und ggf. auch längsschnittlich zu untersuchen: Unterscheiden sich Expert\*innengruppen von Studierenden hinsichtlich der verwendeten Verfahren der Äußerungsinszenierung, sowohl in qualitativer als auch in quantitativer Hinsicht? Wie genau handeln Expert\*innen interaktiv den jeweils methodologiekonformen Umgang mit der potenziellen Offenheit des Materials aus? Dies könnte auch einen Mehrwert speziell für methodendidaktische Fragen (vgl. Beiträge in Birkenner/Stukenbrock 2009) oder die Untersuchung von in-situ-Daten seminaristischer Formate (vgl. etwa die Beiträge in Tyagunova 2019) haben.

Auch im Kontext der Lehrer\*innenbildung birgt die weitere Beschäftigung mit Äußerungsinszenierungen in studentischen Gruppen Potenzial. Insofern als die Beschäftigung mit gesprochener Sprache auch Gegenstand des Deutschunterrichts ist, ist der metasprachliche Zugriff auf gesprochene Sprache als domänenspezifische Kompetenz angehender Deutschlehrpersonen zu bezeichnen. In den Analysen zeigt sich jedoch, dass die Studierenden nur selten metasprachliche Ausdrücke verwenden, um das sprachliche Handeln der Unterrichtsbeteiligten zu benennen. Die Inszenierung von Äußerungen hat hierbei eine Art Hilfsfunktion, da Interpretationen des Geschehens demonstriert werden können, ohne sie explizit zu benennen (vgl. auch Paul 1999 zu "praktischer Sprachreflexion"). Hier wäre zu fragen, inwieweit sich die gesprächsanalytisch inspirierte Arbeit mit und an authentischem Sprachmaterial in hochschuldidaktischer Perspektive für das Erlernen angemessener metasprachlicher Ressourcen nutzen ließe.

## 6. Literatur

- Antaki, Charles / Biazzi, Michaela / Nissen, Annette / Wagner, Johannes (2008): Accounting form oral judgements in academic talk: The case of a conversation analysis data session. In: *Text & Talk* 28 (1), 1-30.
- Ashmore, Malcolm / Reed, Darren (2000): Innocence and nostalgia in conversation analysis: the dynamic relations of tape and transcript. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung*, Vol. 1, Nr. 3, Art. 3.
- Ayaß, Ruth (2015): Doing data: The status of transcripts in Conversation Analysis. In: *Discourse Studies* 17 (5), 505-528.
- Barth-Weingarten, Dagmar (2011): Response tokens in interaction – prosody, phonetics and a visual aspect of German JAJA. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 12, 301-370.

- Bergmann, Jörg R. (1981): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Schröder, Peter / Steger, Hugo (Hg.), Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf: Schwann, 9-51.
- Bergmann, Jörg R. (1985): Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit: Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie. In: Bonß, Wolfgang / Hartmann, Heinz (Hg.), Entzauberte Wissenschaft: Zur Relativität und Geltung sozialogischer Forschung. Göttingen: Schwarz, 299-320.
- Bergmann, Jörg (2000): Reinszenierungen in der Alltagsinteraktion. In: Streeck, Ulrich (Hg.), Erinnern, Agieren und Inszenieren. Enactments und szenische Darstellungen im therapeutischen Prozeß. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 203-221.
- Berli, Oliver (2021): "Maybe this is speculative now". Negotiating and valuing interpretations in qualitative research. In: *Human Studies* 44, 765-790.
- Betz, Emma / Deppermann, Arnulf (2021): OKAY in responding and claiming understanding. In: Betz, Emma / Deppermann, Arnulf / Mondada, Lorenza / Sorjonen, Marja-Leena (Hg.), OKAY across languages: Toward a comparative approach to its use in talk-in-interaction. Amsterdam: John Benjamins, 56-92.
- Bezemer, Jeff / Mavers, Diane (2011): Multimodal transcription as academic practice: A social semiotic perspective. In: *International Journal of Social Research Methodology* 14 (3), 191-206.
- Birkner, Karin; Stukenbrock, Anja (Hg.) (2009): Die Arbeit mit Transkripten in Fortbildung, Lehre und Forschung. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Brünner, Gisela (1991): Redewiedergabe in Gesprächen. In: *Deutsche Sprache* 1, 1-15.
- Brünner, Gisela / Gülich, Elisabeth (2003): Verfahren der Veranschaulichung in der Experten-Laien-Kommunikation. In: dies. (Hg.), Krankheit verstehen. Interdisziplinäre Beiträge zur Sprache in Krankheitsdarstellungen. Bielefeld: aisthesis, 17-93.
- Bücker, Jörg (2009): Quotativ-Konstruktionen mit Motto als Ressourcen für Selbst- und Fremdpositionierungen. In: Günthner, Susanne / Bücker, Jörg (Hg.), Grammatik im Gespräch: Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung. Berlin: de Gruyter, 215-247.
- Bücker, Jörg (2013): Indexing narrative metalepsis in German conversation storytelling: The case of "von wegen" und "nach dem Motto". In: *Pragmatics* 23 (1), 23-49.
- Bushnell, Cade (2012): Talking the talk: The interactional construction of community and identity at conversation analytic data sessions in Japan. In: *Human Studies* 35, 583-605.
- Clark, Herbert H. / Gerrig, Richard J. (1990): Quotations as demonstrations. In: *Language* 66 (4), 764-805.
- Cieschinger, Maria / Ebert, Cornelia (2008): "Der und der hat mir neulich das und das erzählt": On the interpretation of DPs with Article Conjunction. In: Sahel, Said / Vogel, Ralf (Hg.), 9. Norddeutsches Linguistisches Kolloquium, 27-50. <https://biecoll.ub.uni-bielefeld.de/index.php/nlk/article/view/328/421>
- Cieschinger, Maria / Ebert, Cornelia (2010): "Mario hat gesagt, der und der hätte das und das gemacht": On a weird determiner in German. In: *Proceedings of Sinn und Bedeutung* 14, 101-116. <https://ojs.ub.uni-konstanz.de/sub/index.php/sub/article/view/462>

- Couper-Kuhlen, Elizabeth (1998): Coherent voicing. On prosody in conversational reported speech. In: InLiSt 1-28.
- Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Deppermann, Arnulf / de Stefani, Elwys (2019): Defining in talk-in-interaction: Recipient-design through negative definitional components. In: Journal of Pragmatics 140, 140-155.
- Eckardt, Regine (2009): The real, the apparent, and what is *eigentlich*. In: Oslo Studies in Language (1/1), 77-108.
- Ehmer, Oliver (2011): Imagination und Animation. Die Herstellung mentaler Räume durch animierte Rede. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Fiehler, Reinhard / Schmitt, Reinhold (2004): Gesprächstraining. In: Knapp, Karlfried / Antos, Gerd / Becker-Mrotzek, Michael / Deppermann, Arnulf / Göpferich, Susanne / Grabowski, Jürgen / Klemm, Michael / Villiger, Claudia (Hg.), Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. Tübingen & Basel: Francke, 341-361.
- Goffman, Erving (1981): Footing. In: ders., Forms of talk. Oxford: Blackwell, 124-159.
- Golato, Andrea (2000): An innovative German quotative for reporting embodied actions: Und ich so/ und er so 'and I'm like / and he's like'. In: Journal of Pragmatics 32 (1), 29-54.
- Goodwin, Charles (2007): Interactive footing. In: Holt & Clift (ed.), 16-46.
- Günthner, Susanne (2002): Stimmenvielfalt im Diskurs: Formen der Stilisierung und Ästhetisierung in der Redewiedergabe. In: Gesprächsforschung – Onlinezeitschrift zur verbalen Interaktion 3, 59-80.
- Günthner, Susanne (2005): Dichte Konstruktionen. In: InList 43, 1-30.
- Haakana, Marku (2001): Laughter as a patients' resource: Dealing with delicate aspects of medical interaction. In: Text 21 (1-2), 187-219.
- Hagemann, Jörg (2009): Tag questions als Evidenzmarker. Formulierungsdynamik, sequentielle Struktur und Funktionen redezuginterner tags. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, 145-176.
- Heritage, John (2012): The epistemic engine: Sequence organization and territories of knowledge. In: Research on Language and Social Interaction 45(1), 30-52.
- Hester, Stephen / Francis, David (1994): Doing data: The local organization of a sociological interview. In: The British Journal of Sociology 45(4), 675-695.
- Holt, Elizabeth (1996): Reporting on talk: the use of direct reported speech in conversation. In: Research on Language and Social Interaction 29(3), 219-245.
- Holt, Elizabeth / Clift, Rebecca (ed.) (2007): Reporting talk. Reported speech in interaction. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holt, Elizabeth (2007): 'I'm eyeing your chop up mind': reporting and enacting. In: Holt / Clift (ed.), 47-80.
- Holt, Elizabeth (2010): The last laugh: Shared laughter and topic termination. In: Journal of Pragmatics 42, 1513-1525.
- Housley, William / Smith, Robin James (2011): Telling the CAQDAS code: Membership categorization and the accomplishment of 'coding rules' in research team talk. In: Discourse Studies 13(4), 417-434.
- Imo, Wolfgang (2009a): Inszenierungen eigener und fremder Rede durch Konstruktionen mit dem Verb sagen. In: Schneider, Jan Georg / Buss, Mareike / Liedtke, Frank / Habscheid, Stephan / Jautz, Sabine (Hg.), Theatralität des sprachlichen

- Handelns. Eine Metaphorik zwischen Linguistik und Kulturwissenschaften., München: Wilhelm Fink, 319-335.
- Imo, Wolfgang (2009b): Konstruktion oder Funktion? Erkenntnisprozessmarker ("change-of-state tokens") im Deutschen. In: Günthner, Susanne / Bückler, Jörg (Hg.), Grammatik im Gespräch. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung. Berlin, New York: de Gruyter, S. 57-86.
- Keevallik, Leelo (2010): Bodily quoting in dance correction. In: Research on Language and Social Interaction 43(4), 401-426.
- Keppeler, Angelika (1994): Tischgespräche. Über Formen kommunikativer Vergemeinschaftung am Beispiel der Konversation in Familien. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Klewitz, Gabriele / Couper-Kuhlen, Elizabeth (1999): Quote – unquote? The role of prosody in the contextualization of reported speech sequences. In: InList 12, 1-34.
- Knoblauch, Hubert / Tuma, René (2016): Praxis, kommunikatives Handeln und die Videoanalyse der Videoanalyse. In: Deppermann, Arnulf / Feilke, Helmuth / Linke, Angelika (Hg.), Sprachliche und kommunikative Praktiken. Berlin/ Boston: de Gruyter, 229-254.
- Knorr-Cetina, Karin D. (1983): The ethnographic study of scientific work: towards a constructivist interpretation of science. In: Knorr-Cetina, Karin D. / Mulkay, Michael (ed.), Science observed: Perspectives on the social study of science. London: Sage, 115-140.
- König, Katharina (2013): Generalisieren, Moralisieren – Redewiedergabe in narrativen Interviews als Veranschaulichungsverfahren zur Wissensübermittlung. In: Birkner / Ehmer, (Hg.), 201-223.
- Kupetz, Maxi (2021): (Kultur-)Reflexivität als *doing reflecting*? Die Konstruktion von Perspektiven durch Redewiedergabeverfahren in studentischer Fallarbeit. In: Großhauser, Anna; Köpfer, Andreas & Siegismund, Hanna (Hg.). Inklusion und Deutsch als Zweitsprache als Querschnittsaufgabe in der Lehrer\*innenbildung – Konzeptuelle Entwicklungslinien und hochschuldidaktische Zugänge. Trier: WVT, 55-79.
- Lucius-Hoene, Gabriele / Deppermann, Arnulf (2004): Narrative Identität und Positionierung. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 5, 166-183.
- Meier zu Verl, Christian (2018): Daten-Karrieren und epistemische Materialität. Eine wissenschaftssoziologische Studie zur methodologischen Praxis der Ethnografie. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Mertzlufft, Christine (2014): "Er so (.) nee: ich hab keinen SCHISS" Quotativkonstruktionen mit so in Mädchentelefonaten. In: Kotthoff, Helga / Mertzlufft, Christine (Hrsg.), Jugendsprachen: Stilisierungen, Identitäten, mediale Ressourcen. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 373-406.
- Meyer, Christian / Meier zu Verl, Christian (2013): Hermeneutische Praxis. Eine ethnomethodologische Rekonstruktion sozialwissenschaftlichen Sinnkonstruierens. In: sozialersinn 14 (2), 207-234.
- Myers, Greg (1999): Functions of reported speech in group discussions. In: Applied Linguistics 20(3), 376-401.
- Ochs, Elinor (1978): Transcription as theory. In: Ochs, Elinor / Schieffelin, Bambi (ed.), Developmental Pragmatics. New York, NY: Academic Press, 43-72.

- Paul, Ingwer (1999): *Praktische Sprachreflexion*. Tübingen: Niemeyer.
- Reichertz, Jo (2013): *Gemeinsam interpretieren. Die Gruppeninterpretation als kommunikativer Prozess*. Wiesbaden: Springer VS.
- Roulston, Kathryn (2006): Close encounters of the 'CA' kind: a review of literature analysing talk in research interviews. In: *Qualitative Research* 6 (4), 515-534.
- Sacher, Julia (2022): "irgendwie so diese beginnwörter" – Transkriptbasiertes Üben im Modus der Sprachreflexion. In: Heins, Jochen / Kleinschmidt-Schinke, Katrin / Wieser, Dorothee / Wiesner, Esther (Hg.), *Üben. (Reihe Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik)*, 269-298.
- Sacher, Julia / Stövesand, Björn / Weiser-Zurmühlen, Kristin (2021): Zwischen Schule und Studium – Wissenskommunikation in studentischen Kleingruppen angehender Lehrpersonen. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 74, 93-121.
- Sacher, Julia / Suckut, Julia / Becker-Mrotzek, Michael / Wiktorin, Dorothea (2021): Nachwuchsförderung im Master of Education: Die Forschungsklassen der Kölner 'Zukunftsstrategie LehrerInnenbildung (ZuS)'. In: Löffler, Simone Nadine / Alves Ferreira, Sabrina (Hg.), *Lehrer – Beratung – Forschung: Lernprozesse im Hochschulkontext fördern*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 34-59.
- Sacks, Harvey (1995): *Lectures on conversation. Vol I+II*. Edited by Gail Jefferson. Cambridge: Blackwell.
- Schindler, Larissa (2012): Visuelle Kommunikation und die Ethnomethoden der Ethnographie. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 37, 165-183.
- Schindler, Larissa (2018): The Ethnomethods of Ethnography: a transsituational approach to the epistemology of qualitative research. In: *Human Studies* 41, 103-120.
- Schmitt, Reinhold (2003): Inszenieren: Struktur und Funktion eines gesprächsrhetorischen Verfahrens. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 4, 186-250.
- 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 / Mertzluft, Christine / Meyer, Christian / Morek, Miriam / Oberzaucher, Frank / Peters, Jörg / Quasthoff, Uta / Schütte, Wilfried / Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2): In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402.
- Sidnell, Jack (2006): Coordinating gesture, talk, and gaze in reenactments. In: *Research on Language and Social Interaction* 39(4), 377-409.
- Sutter, Tilmann (2010): Anschlußkommunikation und die kommunikative Verarbeitung von Massenmedien. Ein Aufriß im Rahmen einer konstruktivistischen Theorie der Mediensozialisation. In: ders., *Medienanalyse und Medienkritik. Forschungsfelder einer konstruktivistischen Soziologie der Medien*. Wiesbaden: VS, 43-58.
- Tannen, Deborah (2007): *Talking voices. Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. 2<sup>nd</sup> ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tutt, Dylan / Hindmarsh, Jon (2011): Reenactments at work: Demonstrating conduct in data sessions. In: *Research on Language and Social Interaction* 44 (3), 211-236.

- Tyagunova, Tanya (Hg.) (2019): Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Uhmann, Susanne (1989): Interviewstil: Konversationelle Eigenschaften eines sozialwissenschaftlichen Erhebungsinstrumentes. In: Hinnenkamp, Volker / Selting, Margret (Hg.), Stil und Stilisierung. Arbeiten zur interpretativen Soziolinguistik. Tübingen: Niemeyer, 125-166.
- Wenzl, Thomas (2019): Von Papas, Brüdern und Cousinen. Zum Problem lebensweltlicher Bezugnahmen in der erziehungswissenschaftlichen Lehre. In: Tyagunova, Tanya (Hg.), 11-27.

Dr.‘in Julia Sacher  
Institut für Deutsche Sprache und Literatur II  
Universität zu Köln  
Albertus-Magnus-Platz  
50923 Köln

[julia.sacher@uni-koeln.de](mailto:julia.sacher@uni-koeln.de)

Veröffentlicht am 2.11.2023