

## "So... und jetzt drunter schieben!" – Zur Herstellung von Partizipation in *joint activities* von Mutter und Kind

Stefan Pfänder / Heike Behrens / Anna Buchheim  
Philipp Freyburger / Elke Schumann

### Abstract

Um in einer gemeinsam ausgeführten Aktivität (*joint activity*) Partizipation zu gewährleisten, müssen die Beteiligten füreinander erkennbar machen, wie die einzelnen Handlungsschritte aufeinander folgen sollen, und die Übergänge entsprechend koordinieren. In diesem Beitrag zeigen wir ausgehend von Videos, in denen Mütter und ihre 5-jährigen Kinder gemeinsam eine Babypuppe wickeln, wie sich die Partizipant:innen in diesen dyadischen Interaktionen an einem dreigliedrigen Format orientieren: Nach einem handlungs- und diskursstrukturierenden Marker, einem *stand-alone so* vonseiten der Mutter (Position 1), folgt eine Initiative, häufig als Handlungsaufforderung der Mutter an das Kind oder als ein Beitrag des Kindes zur *joint activity* (Position 2). Die jeweiligen Adressat:innen reagieren in der Folge mit Zustimmung, Ablehnung oder Verhandlung (Position 3). Dieses von der Mutter initiierte Format trägt dazu bei, die Beteiligung des Kindes an einer *joint activity* einzufordern bzw. zu unterstützen. Für das Kind wird die Struktur der Gesamtaktivität Schritt für Schritt erkennbar. Auf diese Weise werden Räume für fremd- oder selbstinitiierte Partizipation eröffnet und die Voraussetzungen für kooperatives Verhalten hergestellt.

*Keywords:* Erwachsenen-Kind-Interaktion – Handlungsaufforderung – *joint activity* – Multimodalität – Objekt-Manipulation – Partizipation – Progression – Transitionsmanagement – *recruitment*.

### English Abstract

In order to ensure participation in a joint activity, participants have to make recognizable for each other how the individual steps of the activity are supposed to follow one another and to coordinate transitions accordingly. In this paper, which is based on videos of interactions in which mothers and their 5-year-old children change a baby doll's diaper together, we show how participants are oriented to a tripartite format: After an action- and discourse-structuring marker, a *stand-alone so* by the mother (sequential position 1), follows an initiative, often as a request for action by the mother to the child or as a contribution of the child to the joint activity (sequential position 2). The addressee then reacts by agreeing, by rejecting or by initiating a negotiation sequence (sequential position 3). The overall format, initiated by the mother, helps to encourage and support the child's participation in a joint activity. Step by step, the unfolding structure of the joint activity becomes recognizable for the child. In this way, spaces are opened up for participation initiated by Other or Self, and the prerequisites for cooperative behavior are created.

*Keywords:* adult-child-interaction – request – joint activity – multimodality – object-manipulation – participation – progression – transition management – recruitment.



1. Einleitung: Partizipation in *joint activities*
2. Forschungsstand
  - 2.1. Diskurs- und handlungsstrukturierendes *so* in Interaktion
  - 2.2. *Recruitment, action formation, action ascription*
3. Daten und Methodik
4. Varianten des dreigliedrigen, mit *so* initiierten Formats
  - 4.1. *So* + Initiative der Mutter zur Beteiligung des Kindes + Reaktion des Kindes
  - 4.2. *So* + Initiative der Mutter zur weiteren Instruktion des bereits aktiv handelnden Kindes + Reaktion des Kindes
  - 4.3. *So* + Initiative des Kindes + Reaktion der Mutter
5. Ergebnisse und Diskussion
6. Literatur

## 1 Einleitung: Partizipation in *joint activities*<sup>1</sup>

Aus interaktionaler Perspektive wird Partizipation als aktive Hervorbringung von Beteiligung betrachtet, die in Interaktionen von Moment zu Moment neu hergestellt wird, als "practices through which different kinds of parties build action together by participating in structured ways in the events that constitute a state of talk" (Goodwin/Goodwin 2004:225). Die Interaktant:innen nutzen sprachlich-stimmliche sowie körperliche Ressourcen (wie z.B. Blick, Gestik und Körperpositionierung), um sich und andere Gesprächsteilnehmer:innen in unterschiedlichen Konstellationen als Partizipant:innen und Ko-Partizipant:innen zu positionieren. Praktiken der Beteiligung in sozialer Interaktion sind somit komplexe Koordinationsprozesse, die empirisch untersucht werden können (Sidnell 2009) und die insbesondere in gemeinsam ausgeführten Aktivitäten (*joint activities*, Clark 2006) beobachtbar sind.

Als *joint activities* gelten Aktivitäten, in denen zwei oder mehr Partizipant:innen eine Übereinkunft treffen, sich in ihren Handlungen abzustimmen, um gemeinsame Ziele zu erreichen (Clark 1996 und 2006; Heesen et al. 2017). Die Komplexität solcher Aktivitäten und ihre zeitliche Ausdehnung können unterschiedlich stark ausgeprägt sein. Neben der Ausführung der Aktivität an sich, die mehrere Teilhandlungen umfassen kann, spielt die Koordination der Aktivität, also die kommunikative Aushandlung über die Ausführung, eine große Rolle. Das betrifft sowohl die korrekte Antizipation des Verhaltens der übrigen Partizipant:innen als auch die zeitliche Situierung der eigenen Handlungen (Clark 2006; Heesen et al. 2017; Sebanz/Knoblich 2009; Liu 2022).

Im hier zugrundeliegenden Datensetting werden Mütter und Kinder von den Untersuchungsleiter:innen dazu aufgefordert, *gemeinsam* eine Babypuppe zu wickeln. Die Ausführung dieser Aufgabe verlangt also eine fortlaufende Koordination zwischen Mutter und Kind, um zu organisieren, wer wann handelt und was als Nächstes tut. Den Müttern kommt dabei aufgrund ihres epistemischen und deontischen Status mehr Verantwortung für die Organisation der *joint activity* zu. Die Daten zeigen, wie die Mütter ihr Verhalten – entsprechend der Instruktion – darauf abstimmen,

---

<sup>1</sup> Wir danken Daniel Alcón für die Ausführung der Zeichnungen und Anne Winterer für die redaktionelle Unterstützung. Marie Klatt, Juliana Kräuchi, Daniel Mandel, Laura Patrizzi und Sina Streck danken wir für anregende Diskussionen. Nicht zuletzt danken wir zwei anonymen Gutachter:innen für überaus hilfreiche Anregungen und zielführende Verbesserungsvorschläge.

die Kinder zur Beteiligung einzuladen oder laufende Aktivitäten der Kinder zu unterstützen – also die gemeinsame Spielaktivität zu initiieren und aufrechtzuerhalten. Dies ist deshalb von Bedeutung, da die Kinder in unseren Daten während dieser in Auftrag gegebenen gemeinsamen spielerischen Aktivität unterschiedliche Ausprägungen von *commitment* (vgl. Goodwin/Cekaite 2014) im Sinne eines "Mitgehens" mit der Aktivität zeigen.

Die Einbeziehung in soziale Aktivitäten ist für die Entwicklung kindlicher partizipativer *agency* von großer Bedeutung, denn dadurch lernen Kinder, wie ein eigener, aktiver und kreativer Beitrag realisiert und die zugrundeliegende interaktionale Struktur mitgestaltet werden kann (Deppermann/Pekarek Doehler 2021:130; vgl. auch Goodwin/Goodwin 2004; Liu 2022).

Vor diesem Hintergrund stellt sich für uns die Frage, mit welchen Praktiken Mütter ihren Kindern Möglichkeiten zur Partizipation anbieten, Partizipation durch kontinuierliche Handlungsstrukturierung sichern oder vom Kind bereits initiierte Handlungsschritte ratifizieren, was vor allem beim Übergang von einem Handlungsschritt zum nächsten relevant wird.

## 2 Forschungsstand

### 2.1 Diskurs- und handlungsstrukturierendes so in der Interaktion

Zum Ausdruck *so* in diskurs- und handlungsstrukturierender Funktion liegen eine Reihe von Forschungsarbeiten vor. Wichtig ist generell die (Re-)Orientierung der Partizipant:innen auf die aktuelle *joint activity*. Der Übergang zwischen einzelnen Handlungsschritten, der durch die Verwendung von *so* initiiert wird, ist eine kollaborative Aufgabe: Mit der Verwendung von *so* als *transition marker* können Partizipant:innen ihr Verständnis darüber anzeigen, wie einzelne Handlungsschritte aufeinanderfolgen sollen. Entsprechend beschreibt Ehlich (2007) die Markierung eines Übergangs mit *so* als "Scharnierfunktion". Brüner (2005) erwähnt eine solche Verwendung von *so* im Kontext von Instruktionen in der betrieblichen Ausbildung als das "weitaus häufigste Mittel" (Brüner 2005:104): Auf diese Weise werde "die Segmentierung der Tätigkeit deutlich gemacht und damit eine Orientierungsfunktion erfüllt" (Brüner 2005:104).

Barske und Golato (2010) betonen die Markierung eines zu erwartenden nächsten Schrittes, der sowohl als verbale Äußerung (z.B. als Themenwechsel) als auch als *embodied action*, also als ein nächster leiblicher Handlungsschritt realisiert werden kann. Hinsichtlich der Übergänge zwischen den Handlungsschritten unterscheiden die Autoren zwei Möglichkeiten (*transition types*), je nachdem, ob sich die zweite Handlung direkt aus der vorangegangenen ergibt oder ob die Anschluss-handlung zwar erwartbar, aber weniger "zwingend" vorhersehbar ist. Entsprechend analysieren Taleghani-Nikazm et al. (2020:48) den Einsatz von *so* in einer "multi-party multi-activity", denn Kartenspielaktivitäten unter Freunden sind häufig von Unterhaltungen gekennzeichnet, die nicht unmittelbar mit der Spielaktivität zu tun haben. *So* kann in diesem Kontext (*turninitial* oder auch *stand alone*) als Beendigung von digressiven Gesprächssequenzen und als (Wieder-)Eröffnung der Spielsequenz oder einer Spielrunde genutzt werden. Dadurch wird die Progression einer Aktivität bzw. die Reorientierung zur Spielaktivität sichergestellt, so dass z.B. die anderen Interaktant:innen dazu animiert werden, eine nächste aktivitätsbezogene

Handlung (etwa den nächsten Spielzug) zu tätigen (Taleghani-Nikazm et al. 2020:57f.).

Aufgrund des Handlungsbezugs gehen sprachliche Ressourcen auch mit körperlichen Praktiken einher. Auf die notwendige Koordination von *so* mit Blickverhalten verweist bspw. Streeck (2002). Er betrachtet *so* in diesem Zusammenhang als "flag", "serving as preface or relevance marker for some unit of body behavior" (Streeck 2002:581). Die sichtbare Verschiebung des Aufmerksamkeitsfokus' durch Veränderung der Blickrichtung und der Körperausrichtung können dabei dem verbalen Ausdruck *so* vorausgehen und dazu beitragen, die anstehende nächste Handlung zu projizieren (Balantani 2022; vgl. auch Streeck 1993).

Ähnlich wie Auer (2020) es für den Diskursmarker *genau* formuliert, kann die TCU-initiale Verwendung von *so* einerseits an die anderen Teilnehmer:innen gerichtet sein, andererseits aber auch einen inneren Dialog externalisieren. Wir gehen an Auer angelehnt von einer "auto-reflexiv dialogischen" Funktion (Auer 2020: 265) von *so* aus, das in jedem Fall Handlungen strukturiert und projiziert. Ob das *so* der Mutter an das Kind gerichtet ist, bleibt anhand der einzelnen Fallbeispiele zu zeigen.

## 2.2 Recruitment, action formation, action ascription

Die Gewährung von Unterstützung spielt im sozialen Miteinander unseres Alltags eine grundlegende Rolle, da sie die Basis für Kooperation und Solidarität darstellt (Drew/Couper-Kuhlen 2014). Das Konzept *recruitment* bezieht sich auf Interaktionssequenzen, als deren Resultat Formen von Unterstützung zu beobachten sind, es wird definiert als "an interactional outcome or effect, which participants in interaction have alternative methods to achieve" (Kendrick/Drew 2016:2). Die Methoden, mit denen *recruitments* realisiert werden, sind als ein Kontinuum konzeptualisiert und reichen von der expliziten Anfrage nach Hilfestellung an das Gegenüber (self-initiated) zu Angeboten von Hilfestellung vonseiten des Gegenübers (other-initiated) (Kendrick/Drew 2016:11). Auf diese Weise können Probleme und Bedürfnisse in Alltagssituationen erkannt und bearbeitet werden (Schegloff 2006; Kendrick/Drew 2016; Kendrick 2021; Anna/Pfeiffer 2021). Das Konzept beinhaltet kooperative Handlungen ohne explizite oder implizite Aufforderung im lokalen Kontext: "However, at other times, what people recruit is not so much 'help' but rather a contribution that can be expected on the basis of already established commitments [...]" (Zinken/Rossi 2016:20f.). Einen solchen "Beitrag" leisten im Kontext unserer Arbeit beispielsweise die Kinder, wenn sie nach dem *so* der Mütter in Position 2 eigene Initiativen in verschiedenen Handlungsformaten einbringen (vgl. 4.3). Die Initiativen von Mutter und Kind, die in unseren Daten zu beobachten sind, lassen sich entsprechend beschreiben als *recruitment-related actions* (Kendrick/Drew 2016); sie umfassen vor allem Handlungsaufforderungen und -angebote.

Zur sprachlichen Realisierung von Handlungsaufforderungen, wie sie in unseren Daten häufig von den Müttern in Position 2 verwendet werden, liegt eine Vielzahl von Forschungsarbeiten vor. Nach Ehmer et al. (2021) sollen mit verbalisierten Handlungsaufforderungen (*request, directive*) "ein/e oder mehrere Interaktionspartner:innen dazu gebracht werden [...], eine entsprechende Handlung mehr oder weniger unmittelbar nachfolgend auszuführen" (Ehmer et al. 2021:670). Unterschiedliche grammatisch-lexikalische Formate kommen dabei zum Einsatz: neben

Imperativen auch Interrogative und Deklarative, Infinitivkonstruktionen sowie reduzierte Formen mit "schlanker Syntax" (Deppermann 2021:221; vgl. auch Betz et al. 2020; Drew/Couper-Kuhlen 2014). Die Wahl der sprachlichen Formate hängt zusammen mit der deontischen Autorität bzw. dem *entitlement* des/der Auffordernden zusammen (Stevanovic/Svennevig 2015; Trott/Rossano 2020), mit dem Einfluss von unterschiedlichen, handlungsrelevanten Wissensbeständen und Kompetenzunterschieden (Antaki/Kent 2012) sowie dem *commitment* der Ko-Partizipant:innen und dem damit verbundenen (vermuteten) *Benefit* (Sorjonen et al. 2017; Couper-Kuhlen 2014). Entscheidend ist weiterhin, inwieweit sich die Interaktant:innen situativ noch nah an der gestellten Aufgabe orientieren oder nicht aufgabenbezogen agieren, so dass ggf. eine stärkere Re-Orientierung auf die gemeinsame Aufgabe notwendig wird (Deppermann 2018; Stevanovic 2020; vgl. auch deSouza 2020).

Neben dem sprachlichen Format ist die multimodale Realisierung von Aufforderungsformaten von Bedeutung (Horlacher 2022; Goodwin/Cekaite 2014). Im Kontext der Erwachsenen-Kind-Interaktion kombinieren bspw. Erwachsene ihre Aufforderungen an die Kinder mit Berührungsgesten (*control touch*, Cekaite 2015) oder mit Zeigegesten bzw. mit dem Demonstrieren von situativ relevanten Objekten (Gerhard 2019), wenn Kinder resistentes Verhalten zeigen (vgl. Gerhard 2019, im Kontext von "Kinderzimmer aufräumen"). Damit wird der Druck auf die adressierten Partizipant:innen erhöht, mit dem Ziel, dass die jeweils geforderte Handlung (doch noch) ausgeführt wird (vgl. auch Cekaite 2010). Das intersubjektive Verständnis von Handlungen umfasst neben der *action formation* (produktionsseitig) die Zuschreibung von Handlungen von Seiten der Adressat:innen (*action ascription*, Deppermann/Haugh 2022). Doch auch wenn dieses intersubjektive Verständnis hergestellt ist, bedeutet dies nicht unbedingt, dass die Beteiligten mit der konkreten Handlung einverstanden sein müssen. In Erwachsenen-Kind-Interaktionen zeigen Kinder ihre Handlungsbereitschaft u.a. durch die körperliche Hinwendung zur Aufgabe und die anschließende Ausführung; diese kann außerdem mit (minimalen) verbalen Ratifizierungen begleitet werden (Goodwin/Cekaite 2014; vgl. auch Keevallik/Weidner 2021 zu *okay projecting embodied compliance to directives*). Widerstand manifestiert sich durch verbale und/oder körperliche explizite Zurückweisung, "involv[ing] embodied actions such as running away from a parent, remaining immobile, as well as using language to design defiant/confrontational or pleading refusals" (Aronsson/Cekaite 2011:139). Weitere Optionen sind bspw. die Anzeige von Gleichgültigkeit oder Ignoranz durch *noticeable absence*, aber auch Gegen-Aufforderungen oder Reparaturinitiativen (Goodwin/Cekaite 2014). All diese Reaktionen haben jedoch gemeinsam, dass aus ihnen ersichtlich wird, dass der vorausgehende *turn* als Aufforderung verstanden wurde.

### 3 Daten und Methodik

Die zugrundeliegenden Instanzen des dreigliedrigen Formats [*so* der Mutter + Initiative von Mutter oder Kind + Reaktion von Mutter bzw. Kind] stammen aus insgesamt 38 Mutter-Kind-Dyaden. Diese sind Teil des TransGen-Korpus, bei dem zwischen 2013 und 2019 Mutter-Kind-Dyaden zu verschiedenen Zeitpunkten und in unterschiedlichen, je altersgerechten Spielsituationen gefilmt wurden (vgl. Buchheim et al. 2022; Roder et al. 2020).

Die hier betrachteten Aufnahmen stammen aus dem 4. Aufnahmezyklus (t4), die Kinder waren zu diesem Zeitpunkt ca. fünf Jahre alt. Die Familien absolvierten zu Hause verschiedene Spielsituationen, die von Untersuchungsleiter:innen angewiesen und videografiert wurden. Die Untersuchungsleiter:innen waren während der gesamten Zeit anwesend. In einer der vorgegebenen Spielsituationen wurden Mutter und Kind instruiert, eine lebensecht aussehende Babypuppe namens *Leo* – ein *RealCare Baby©infant simulator* – gemeinsam zu wickeln. Die Babypuppe ähnelte in Aussehen, Größe und Gewicht (2,95 kg) einem echten Säugling im Alter von etwa 4 Wochen. Sie war mit realistischen Schreiklängen programmiert, die nach der Wickelaktivität starteten, ohne dass Mutter und Kind vorab darüber informiert waren. Die dadurch initiierten Trösteaktivitäten sind jedoch nicht mehr Teil der vorliegenden Analyse (zum Infant-Simulator-Untersuchungsparadigma vgl. z.B. Bakermans-Kranenburg et al. 2015; Voorthuis et al. 2013).

Die Instruktion der Wickelaufgabe wird von den Untersuchungsleiter:innen an das Kind adressiert, zugleich wird aber auch die Mutter in die Bearbeitung einbezogen. Die mündlichen Instruktionen variieren leicht je nach Dyade – ein prototypisches Design der Instruktion ist jedoch deutlich erkennbar:

Guck mal, das ist der Leo. Der Leo hat bis jetzt geschlafen und ist nun aufgewacht. Und ich glaube, er hat sich in die Windel gemacht ... puh ... Wechselst du mit der Mama mal die Windel? Und danach kannst du noch ein bisschen mit ihm spielen.

In der Instruktion nicht spezifiziert sind Ort, Dauer und genauer Ablauf der Wickelaktivität. Im Durchschnitt dauern die Wickelsequenzen etwa 5 Minuten – mit einer hohen Varianz zwischen den einzelnen Dyaden, von 2 bis zu 9 Minuten.

Die hier bearbeiteten Daten unterliegen durch das semistrukturierte Setting und der Anwesenheit der Untersuchungsleiter:innen bestimmten Einschränkungen hinsichtlich der Authentizität. Die Mütter könnten durch diesen Kontext beeinflusst werden, z.B. indem sie die Aufgaben möglichst "gut" erledigen wollen. Trotzdem gehen wir davon aus, dass sich Interaktionsmuster beobachten lassen, die auch in unbeobachteten Situationen relevant sind, da die Daten eine sehr große Auswahl und Vergleichbarkeit bieten – was durch die Aufnahme von spontanen Alltagssituationen in diesem Ausmaß nur schwer erreichbar wäre.

Für die Mütter und ihre Kinder stellt diese Spielsituation eine besondere Herausforderung dar, was v.a. die folgenden Aspekte angeht:

- *Partizipation*: Qua Aufgabenstellung soll das Wickeln *gemeinsam* erfolgen, d.h. Mutter und Kind müssen sich absprechen, aneinander orientieren und multimodal *koordinieren*.
- *Affektregulation*: Den Müttern kommt außerdem implizit die Aufgabe zu, *Ablehnung und Rückzugsverhalten der Kinder* zu managen, denn ansonsten kann die Aufgabenstellung nicht gemeinsam erfüllt werden.
- *Objekt-Manipulation*: Auch wenn es sich bei *Leo* nur um eine Babypuppe handelt – ein 'Baby' zu wickeln (d.h. Kleidung ausziehen, alte Windel öffnen und entfernen sowie neue Windel anlegen und das Baby wieder ankleiden) – all das ist für die Kinder *haptisch* durchaus eine Herausforderung.

- *Epistemische und deontische Asymmetrie*: Die Mütter verfügen beim Wickeln über einen Erfahrungsvorsprung und haben das Recht, eine situativ angemessene "Führungsrolle" zu übernehmen, also die auszuführende Aktivität zu steuern, ggf. zu korrigieren und ihre Äußerungen und Handlungen an den *epistemischen* Stand der Kinder anzupassen (*recipient design*).

Zunächst wurden Audiotranskripte der Wickelinteraktionen von 38 Dyaden in einem Umfang von insgesamt 3 Stunden und 39 Minuten nach den Konventionen des CHILDES Projekts (MacWhinney 2000) angefertigt<sup>2</sup> und alle Vorkommen von *so* in 38 Dyaden kodiert:

- (a) als ein Adjektiv modifizierend: elativisch, oft gedehnt realisiert, z.B. *so groß, so schön*,
- (b) als deiktisch: deixis of manner, oft mit Zeigegesten verbunden, z.B. *so hinlegen, so umdrehen, so rum* und
- (c) als Transitionsmarker: diskurs- bzw. handlungsstrukturierend, meist als *stand-alone turn*.

Nur diese unter (c) wurden hier als Kollektion zusammengestellt und die Sequenzen nach GAT2 (Selting et al. 2009) transkribiert und eine Auswahl wiederum durch die Notation von multimodalen Ressourcen ergänzt (Mondada 2019). Danach überprüften wir, ob dem *so* in Position 1 tatsächlich eine verbale Handlungsaufforderung der Mütter in Position 2 folgt; auf diese Weise ermittelten wir 141 Instanzen.

Weiterhin war die Unterscheidung relevant, inwiefern der von der Mutter geäußerte nächste Handlungsschritt tatsächlich das Kind adressiert (102 Instanzen) oder ob eher von einer autoreflexiv-dialogischen Realisierung (vgl. Auer 2020) auszugehen ist (39 Instanzen). Zur Unterscheidung dieser beiden Kategorien orientierten wir uns an der multimodalen Analyse des situativen Kontextes – an der Körperorientierung und der Blickrichtung der Mutter sowie an den Anschlusshandlungen von Mutter und Kind. Wenn beispielsweise die Mutter sagt: *so jetzt ziehen wir die Hose wieder an*, sich dabei aber weder mit Blick oder Körper dem Kind zuwendet und auf eine Reaktion wartet, sondern direkt selbst die angekündigte Handlung ausführt, dann verstehen wir diese Äußerung als autoreflexiv-dialogisch. Denn auf diese Weise dokumentieren Mütter, wie sie ihre eigenen Handlungen strukturieren – und zwar sowohl für sich selbst als auch für die Kinder, ohne jedoch die Kinder aktiv in das Geschehen einzubeziehen. In diesen Sequenzen entfällt auch Position 3, weil das Kind sich eben nicht erkennbar positioniert bzw. positionieren muss. Da aber unser Hauptinteresse auf die Rolle des Formats [*so* + Handlungsaufforderung + Reaktion] zur Gestaltung gemeinsamer Aktivitäten zielt und autoreflexive Instanzen zudem deutlich weniger auftreten, beziehen wir diese nicht in die qualitative Analyse ein.

Die oben genannten 102 Instanzen des dreigliedrigen Formats waren in 29 von 38 Dyaden zu beobachten: Dies weist darauf hin, dass es sich nicht um zufällig ähnliche sequenzielle Abfolgen in der Interaktion einzelner Dyaden handelt, sondern um eine Praktik, die in breitem Ausmaß Verwendung findet und an der sich

---

<sup>2</sup> Wir danken Laura Patricci, Juliana Kräuchi und Lisa Pfeiffer (Universität Basel) für die Anfertigung der Basistranskripte.

die Kinder orientieren können – wenngleich die Häufigkeit pro Dyade variiert und von einer Instanz bis zu acht Instanzen reicht.

Weiterhin konnten wir zusätzlich zu den bereits beschriebenen Instanzen sechs Fälle ausmachen, in denen lediglich ein *so* von den Müttern geäußert wurde, direkt im Anschluss aber eine (Sprach-)Handlung der Kinder folgte. Diese Fälle sind insofern interessant, als dass die Kinder diese sequenzielle Position als Option verstehen, sich eigeninitiativ ins Geschehen einzubringen; die Mutter macht durch den Ausdruck *so* diese sequenzielle Position für die Kinder erkennbar (zur Orientierung von Co-Partizipant:innen am Ausdruck *so* als ein Angebot für die nächste Handlung, vgl. auch Balantani 2022). In drei Fällen kann man die Initiativen des Kindes als Angebot für den nächsten relevanten Handlungsschritt beschreiben, der anschließend mit der Mutter verhandelt bzw. von der Mutter bestätigt wird (vgl. 4.3); darunter fällt auch ein explizit verbales Angebot zur Handlungsübernahme. In zwei Fällen kündigt das Kind nach dem *so* der Mutter nächste eigene Handlungsschritte an und führt diese aus. In weiteren zwei Fällen richten Kinder Handlungsaufforderungen an die Mutter, die diese befolgt.

Bei der folgenden qualitativen Analyse unserer Daten orientieren wir uns an Konversationsanalyse (Conversation Analysis: Schegloff 2007; Sidnell 2016) und multimodaler Interaktionsanalyse (Mondada 2016, 2019; Deppermann/Streeck 2018).

#### 4 Varianten des dreigliedrigen, mit *so* initiierten Formats

Ausgangspunkt unserer Untersuchung ist die Verwendung des Diskursmarkers *so* mit handlungs- und diskursstrukturierender Funktion (Barske/Golato 2010; Taleghani-Nikazm et al. 2020; Balantani 2022) vonseiten der Mütter (Position 1). Dieses von den Müttern geäußerte, prosodisch deutlich separierte *so* bildet den Auftakt für Handlungsanweisungen der Mütter an ihre Kinder und zugleich auch für Angebote der Kinder, was als Nächstes getan werden sollte (Position 2). Am häufigsten folgt auf das *so* der Mütter eine Handlungsaufforderung an die Kinder. Diese zielen (a) auf die aktive Beteiligung eines Kindes, das aktuell eher als beobachtend agiert oder (b) auf die Unterstützung des Kindes, wenn es bereits aktiv ist, (Abb.1: Felder in blau). Das *so* der Mütter bietet aber auch das Potenzial für die Kinder, direkt im Anschluss eigene Handlungsvorschläge zu platzieren (Abb.1: Felder in grün). Auf die Initiativen für den nächsten Handlungsschritt (als Handlungsaufforderungen und -angebote) reagieren die adressierten Partizipant:innen jeweils unterschiedlich, mit verbaler Bestätigung und/oder Ausführen der Handlung, mit Ablehnung oder auch mit Verhandlung (Position 3).

Unsere Untersuchung bestätigt die Beobachtungen, die Balantani jüngst an einem Datensatz von *joint activities* von jungen Erwachsenen gemacht hat (Balantani 2022:362) und geht zugleich über ihre Befunde hinaus. Balantani zeigt, dass der Marker *so* von Partizipant:innen genutzt wird, um sich gegenseitig die Grenzen zwischen Handlungsschritten anzuzeigen und insbesondere ihre unmittelbare Bereitschaft, jetzt einen neuen Handlungsschritt zu beginnen, deutlich zu machen (Balantani 2022:343). Wir bauen auf diesen Ergebnissen auf und gehen in zweifacher Weise über sie hinaus. Zum einen zeigen wir, dass es gerade dann, besonders zielführend ist, Grenzen zwischen Handlungsschritten erkennbar zu machen, wenn wie in den vorliegenden Daten ein:e Teilnehmer:in – hier die Mutter – sich sehr viel

besser in den aufeinanderfolgenden Handlungsschritten auskennt, eine:n andere:n Teilnehmer:in – hier das Kind – in das gemeinsame Tun einbeziehen möchte. Zum anderen gehen wir über Balantani (2022) hinaus, indem wir zeigen, dass die Partizipant:innen sich nicht nur an dem Transitionsmarker *so* orientieren, sondern an einem dreigliedrigen Format, das die Partizipation auch unter erschwerten Bedingungen (ungleiche Handlungskompetenz) ermöglicht.

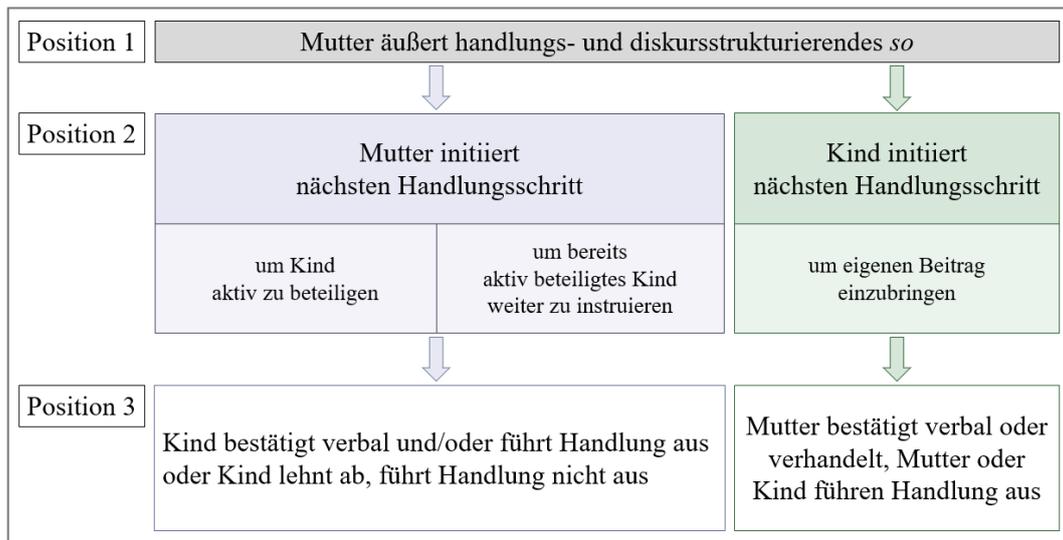


Abb. 1: Das dreigliedrige mit *so* initiierte Format.

#### 4.1 So + Initiative der Mutter zur Beteiligung des Kindes + Reaktion des Kindes

Die Datenbeispiele in diesem Abschnitt zeigen, wie Mütter nach der Äußerung von *so* Handlungsaufforderungen an ihre Kinder platzieren, wenn diese eher als Beobachter:innen agieren. Diese Initiativen der Mütter zielen darauf ab, die Kinder zu einer aktiven Beteiligung anzuregen.

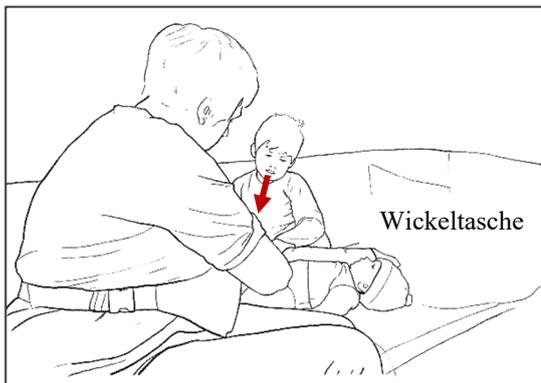
Unser erstes Beispiel folgt sehr klar der dreigliedrigen Struktur: Auf das von der Mutter geäußerte diskursstrukturierende *so* (Position 1) erfolgt im Anschluss eine Aufforderung der Mutter, mit der sie versucht, ihr Kind am gemeinsamen Wickeln der Babypuppe zu beteiligen (Position 2),<sup>3</sup> was das Kind schließlich auch verbal ratifiziert (Position 3). Die Babypuppe *Leo* liegt auf dem Sofa zwischen Mutter und Kind. Das Kind hat sich auf dem Sofa etwas zurückgezogen und im Vorfeld bereits explizit signalisiert, dass es sich nicht daran beteiligen will, *Leo* zu wickeln. Nichtsdestotrotz beobachtet das Kind aufmerksam die Handlungen seiner Mutter. Hier setzt die Sequenz ein:

<sup>3</sup> Es handelt sich in den Äußerungen der Mutter um eine süddeutsche Varietät des Deutschen. Die Zeilen 09 und 10 bedeuten wörtlich: *Komm helfen wir zusammen / sind wir ein Team*. Die morphosyntaktische Gestaltung in den Zeilen 09 und 10 ist jedoch auch innerhalb der Varietät ungewöhnlich und basiert möglicherweise auf einem grammatischen Konstruktionswechsel im Zuge der emergenten Gestaltung der Äußerungen.

### Beispielsequenz 1: Dyade A

01 MUT wie beim Ole;  
 02 aber der hat au schon lang kein WINdel mehr ge?  
 03 (1.9)  
 04 -> MUT !S#O!. Position 1  
 fig #fig1  
 05 -> MUT mascht du der BOdy auf? Position 2  
 06 \*(0.5)  
 mut \*beugt sich zur Tasche, verdeckt KIN->  
 07 -> KIN ja- Position 3  
 mut -->  
 08 (0.3)  
 mut -->  
 09 MUT \*kOmm helf\_mer ZAMme; \*  
 mut \*nimmt Windel aus Tasche\*  
 10 MUT \*si\_mer ein TEAM; \*  
 mut \*beugt sich zurück\*  
 11 +(0.6) +  
 kin +zieht Leo zu sich+  
 12 KIN +ja  
 kin +beugt sich über Leo->  
 13 (2.2) +(1.2)  
 kin ---->+Hände an Bodyverschluss->>

Fig. 1



Es ist zu sehen, wie das Kind die Handlungen der Mutter mit dem Blick fokussiert (Fig. 1)<sup>4</sup>, während die Mutter durch das deutlich akzentuierte *so* (Z. 04) mit stark fallender finaler Tonhöhenbewegung den Übergang von einer metadiskursiven Vergleichskonstruktion (Z. 01-02) zum nächsten Handlungsschritt (Z. 05) markiert. Sie fragt, ob das Kind den Body öffnen könne. Unmittelbar nach ihrer Frage beugt sich die Mutter schon zur Wickeltasche, um die neue Windel herauszunehmen (Z. 06) und verdeckt dadurch die Sicht auf das Kind. So ist nicht zu sehen, wie der Sohn sich ggf. bereits körperlich in Richtung *Leo* orientiert. Er bestätigt verbal (Z. 07) und nach Zurückbeugen der Mutter am Ende der Äußerung in Z. 10 ist zu sehen, wie der Sohn *Leo* zu sich heranzieht und sich zum Verschluss des Bodys beugt. Die Mutter blickt in dieser Zeit nicht zum Kind, sondern bleibt mit dem Blick in ihrem Handlungsfokus. Es zeigt sich hier, dass Interaktionspartner:innen beim *recruitment* nicht zwangsläufig und notgedrungen Hilfe *ersuchen müssen*, viel eher

<sup>4</sup> Wir danken Daniel Alcón (Universität Freiburg) für die Anfertigung der Zeichnungen.

geht es darum, die Aufgabe *kooperativ* erfüllen zu *wollen*, also einen Beitrag zum *joint project* zu leisten (Zinken/Rossi 2016). Interessanterweise formuliert die Mutter anschließend zwei Adhortative, Imperative, die zu gemeinsamer Tat einladen bzw. auffordern (Z. 09-10). Diese Imperative können sich zum einen retrospektiv in Bezug auf die bereits erfolgte Koordinierungsleistung richten. Das heißt, die Mutter versteht, dass das Kind den nächsten Handlungsschritt (Body aufmachen) auszuführen bereit ist und dass sie selbst schon den übernächsten Schritt beginnen kann (Windel aus Tasche holen). In Zeile 9 formuliert sie ihr Verständnis der parallel laufenden Handlungen so, dass tatsächlich beide – Mutter und Kind – zur gemeinsamen Handlung beitragen. Zugleich können sie im gegebenen situativen Kontext durchaus auch prospektiv als "Motivationslogans" verstanden werden, die das Kind – auch in Bezug auf die Gesamtaktivität – zur Kooperation animieren sollen. Denn die Äußerungen bringen sowohl morphosyntaktisch (erste Person Plural: *helf\_mer / si\_mer*) als auch semantisch (*ZAMme / ein TEAM*) den kooperativen Handlungsbezug des *recruitment* zum Ausdruck.

Wir beobachten in dieser Sequenz den Einsatz eines handlungsstrukturierenden *so* der Mutter, das nach einem Exkurs auf die eigentliche Aufgabe – das Wickeln von *Leo* – reorientiert (Barske/Golato 2010; Deppermann 2018; Taleghani-Nikazm et al. 2020). Darauf folgt eine Aufforderung im Frageformat (vgl. Stevanovich 2020), die auf die Beteiligung des Kindes abzielt. Die derart realisierte Handlungsaufforderung der Mutter zeigt Erfolg, was sowohl direkt anhand der verbalen Bestätigung als auch durch den etwas verzögerten Handlungsvollzug des Kindes erkennbar wird. Als förderlich für die Handlungsübernahme des Kindes erweist sich außerdem die F-Formation: Das Kind hatte die Handlungen der Mutter aus seiner Position gut im Blick (vgl. Fig. 1) und konnte sich dann ohne Hindernisse zur Babypuppe hinwenden (Z. 12-13).

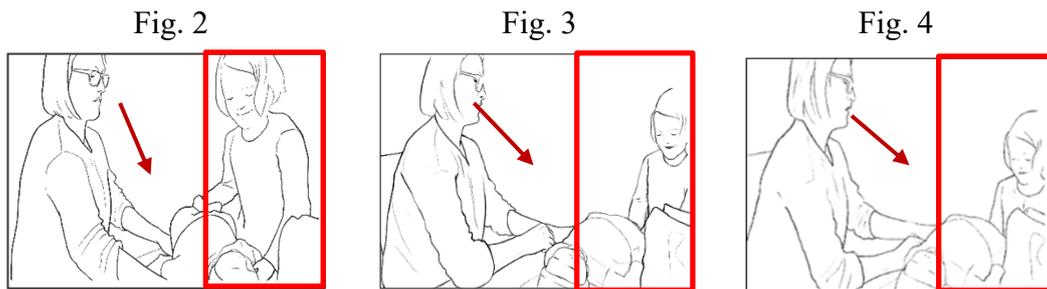
Jedoch führen Handlungsaufforderungen der Mutter nach *so* nicht immer zur aktiven Beteiligung des Kindes am *joint project*, was das nächste Beispiel zeigt. In der größeren Aktivität befindet sich der Ausschnitt am Anfang der Wickelaufgabe. Mutter und Tochter sind dabei, die Babypuppe auf dem Tisch zu positionieren; dazu übergibt die Mutter ihrer Tochter die Babypuppe mit der Aufforderung, diese auf den Tisch zu legen (Z. 01). Erkennbar ist auch hier eine süddeutsche Varietät in den Äußerungen der Mutter:

### Beispielsequenz 2: Dyade B

```

01    MUT    dann lEgscht DEN mal hIn,*
        mut  >>hält Leo in Händen-----*
02    * (0.8)
        mut  *reicht Leo Richtung KIN->
03    KIN    +<<p> pF:->#    +
        kin  +greift nach Leo+
        fig                #fig2
05 -> MUT    <<f> SO;>
06    * (0.2)
        mut  ->*dreht Leo zu KIN----->
07 -> MUT    <<all> dann z*IEh_sch mA          *AU[S; ]
        mut  ----->*schiebt Leo zu KIN-*
08 -> KIN    +<<h>[nE:]# +DU:e,>#    +
        kin  +tritt zurück+setzt sich+
        fig                #fig3    #fig4
09    MUT:   <<f> `ACH `kOmm;>

```



Das Ablegen von *Leo* auf dem Tisch wird von der Mutter mit *so* abgeschlossen, das sie laut und deutlich, mit einer leicht fallenden finalen Tonhöhenbewegung am Phrasenende akzentuiert (Z. 05). Damit fungiert *so* als Transitionsmarker, insofern es genauso eine Handlung (das Ablegen von *Leo*) abschließt, wie auch eine neue Handlung projiziert (vgl. Norén/Linell 2013; Mondada 2017). Die Mutter dreht die Babypuppe hin zum Kind, schließt den projizierten nächsten Handlungsschritt an: *dann zIEh\_sch mA AUS* (Z. 07) und schiebt währenddessen *Leo* noch näher zum Kind. Am Ende der Äußerung nimmt sie kurz Blickkontakt zu ihrem Kind auf. Ansonsten bleibt ihr Blick während der Sequenz auf die Babypuppe *Leo* gerichtet. Die explizit-direktive Handlungsanweisung an das Kind changiert grammatisch zwischen Imperativ und Deklarativ. Die Kombination mit *mal* und die Positionierung von *Leo* direkt vor das Kind könnten darauf hinweisen, dass die Mutter ihr Kind – aufgrund mangelnder Erfahrung und Kompetenz mit dieser Aktivität – als "zwar verfügbar aber nicht auf die Aufforderung vorbereitet" (Deppermann 2021:222) einschätzt. Das Kind widersetzt sich und gibt den "Auftrag" unmittelbar an die Mutter zurück (Z. 08). Während der Äußerung zieht sich das Kind auch räumlich zurück (Fig. 3) und setzt sich auf einen Stuhl (Fig. 4), so dass es sich nur noch bedingt beteiligen kann. Die Mutter reagiert in Zeile 09 zwar durch *ach komm* mit einem Apell an das gemeinsame Ziel bzw. einer Betonung der Notwendigkeit der Teilhandlung (Proske 2014:139), ohne jedoch die Reaktion der Tochter abzuwarten. Stattdessen beginnt sie selbst mit dem Sockenausziehen.

Mit dieser Sequenz können wir drei Aspekte zeigen: Erstens besitzt *so* als Transitionsmarker eine Art "Scharnierfunktion" mit Gliederungssignal (vgl. Ehlich 2007), d.h. es markiert sowohl die Beendigung einer Handlung (hier: die Vorbereitungsphase) und dient zugleich als Auftaktsignal für eine Folgehandlung (die Socken ausziehen). Da die Tochter verneint, erscheint die durch *so* projizierte Konstruktion zweitens als Möglichkeitsraum, der ausgehandelt werden kann (vgl. Goodwin/Cekaite 2014; Sorjonen et al. 2017) und auf den sowohl explizit zustimmend (wie in Beispielsequenz 1) als auch ablehnend (wie hier in Beispielsequenz 2) reagiert werden kann. Diese Reaktion vonseiten des Kindes erfolgt drittens nicht nur verbal, sondern auch körperlich durch eine Distanzierung der körperlichen Position in Bezug zum Ort der *joint activity*.

## 4.2. So + Initiative der Mutter zur weiteren Instruktion des bereits aktiv handelnden Kindes + Reaktion des Kindes

Anders als in den beiden Beispielen oben (4.1) zeigen die Datenbeispiele in diesem Abschnitt Kinder, die bereits in das gemeinsame Wickeln involviert sind. Der situative Kontext unterscheidet sich deshalb sowohl von Beispielsequenz 1, in der das Kind vom Beobachter zum handelnden Akteur wird als auch von Beispielsequenz 2, in der sich das Kind abwendet, noch bevor es sich aktiv an der *joint activity* beteiligt. Der Handlungsfokus der Mütter richtet sich hier also nicht darauf, das Kind zur aktiven Beteiligung anzuregen, sondern darauf, es im laufenden Tun zu unterstützen und die Progression der gemeinsamen Handlung zu sichern bzw. zeitlich aufeinander abzustimmen.

Im folgenden dritten Beispiel sind Mutter und Kind gemeinsam dabei, *Leo* die Hose auszuziehen, um anschließend die Windel entfernen zu können. Die Baby-puppe *Leo* ist zwischen Mutter und Kind auf dem Sofa platziert. Die Mutter assistiert und blickt auf ihren Sohn, während dieser sich an der Hose von *Leo* zu schaffen macht. Die hier vorgestellte Sequenz setzt ein, als sich das Kind gedanklich während des Ausziehens der Hose bereits mit dem Wiederanziehen beschäftigt (Z. 01).

### Beispielsequenz 3: Dyade C

```

01    KIN ZIEHST §du ihm                § dann die hOse wieder An?
      kin >>+zieht Hose von Leos re Bein----->
      mut          §Blick zu KINs Gesicht§ @Hände von KIN-->
02    MUT das können wir zuSAMmen mAchen==
      mut ----->
      kin ----->
03    MUT =das kannst dU vielleicht AUCh probIe+ren;
      kin -----+Hose abgezogen->
      mut ----->
04 -> MUT #S+O;
      kin ->+hält Hose in der Hand->
      mut ----->
      fig #fig5
05    MUT ge*nAU,=
      mut *reHand Zeigegeste->
      kin ----->
06 -> MUT §#=da lEgst+_e mal da        §nEben HIN,*+#
      mut -----*
      mut §Blick zur Seite, Geste §Blick auf Leos Beine-->
      kin -----+legt die Hose ab-----+
      fig #fig6                                #fig7

```

Fig. 5

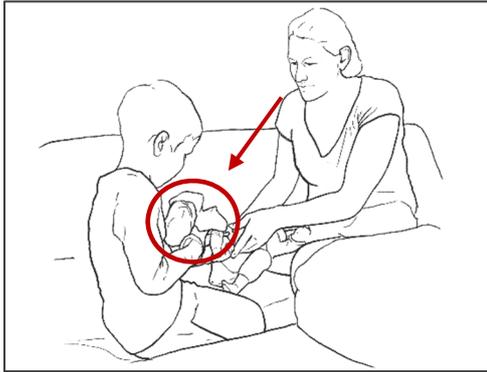


Fig. 6

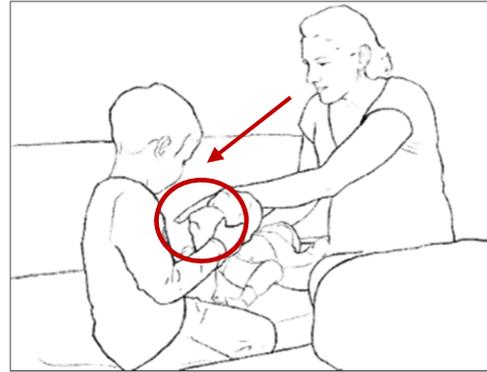
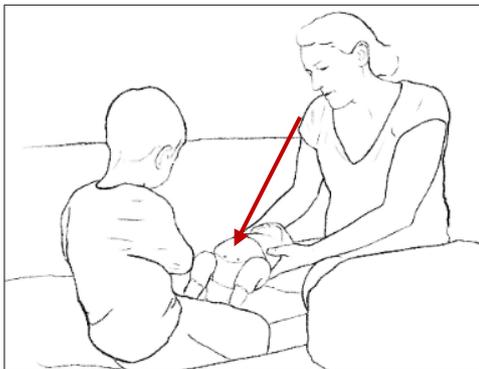


Fig. 7



Der hohe Grad an Partizipation des Kindes wird bereits im sequenziellen Vorlauf erkennbar: Im Vorfeld der *so*-Konstruktion fragt das Kind, ob die Mutter *Leo* die Hose später wieder anziehen könne (Z. 01). Diese Frage nach einer Handlungsübernahme beantwortet die Mutter unter Verweis auf eine mögliche kooperative Handlung (Z. 02) bzw. sie ermutigt das Kind dazu, dies allein zu erledigen (Z. 03). Für unser Forschungsinteresse ist nun entscheidend, dass die Mutter das Format *so+genau* wählt, wobei die beiden Diskursmarker zwar aneinander anschließen, aber prosodisch separiert sind. Das *so* der Mutter folgt unmittelbar dem Ausziehen der Hose (Z. 04). Während das Kind auf die Hose schaut, die es in der Hand hält (Fig. 5), blickt die Mutter auf die Hände des Kinds und beginnt ihre Zeigegeste, noch während sie *genau* sagt (Z. 05, Fig. 6). Mit Beginn der sich anschließenden Aufforderung an das Kind richtet sie ihren Blick zunächst kurz auf das Zeigeeziel und dann wieder zurück zu Leos Unterkörper (Z. 06, Fig. 7). Noch während der Aufforderung der Mutter orientiert sich das Kind an ihrer Zeigegeste und hat direkt nach Abschluss der Aufforderung die Hose abgelegt; es kann nun den nächsten Schritt ausführen (Body öffnen). Das ko-okkurente Auftreten der beiden Diskursmarker [*so+genau*] (Z. 04-05) ist dabei polyfunktional:

- Der Diskursmarker *so* schließt die verbale Seitensequenz zum Thema "wer zieht später *Leos* Hose wieder an?", und refokussiert die Hauptaufmerksamkeit auf die Handlungsebene des Wickelns, auf das Hier-und-Jetzt. In der nachfolgenden TCU nämlich erfolgt die Direktive *da lEgst\_e mal danEben HIN*, (Z. 06),
- *So* zeigt den zugleich erfolgreichen Handlungsschritt an und eröffnet so das Potenzial für einen nächsten Schritt. Dieser wird konkretisiert durch den projizierenden Charakter der multimodalen Gestalt von verbalem *genau* mit Zeigegeste.
- Die beiden Diskursmarker *so* und *genau* markieren den Handlungsschritt des Kindes (Leo die Hose ausgezogen zu haben) *als erfolgreich* beendet und besitzen damit eine pragmatische, positiv konnotierte Zusatzbedeutung (vgl. Auer 2020:364; Oloff 2017; vgl. auch Mondada/Sorjonen 2021 zu *okay*). Nicht auszuschließen ist jedoch, dass der Marker *genau* in dieser sequenziellen Position und durch die multimodale Gestaltung auch projektiv auf das Ablegen der Hose gerichtet ist.
- Die multimodale Analyse zeigt, wie die Verwendung der Diskursmarker *so* und *genau* und die unmittelbar nachfolgende strukturierende Handlungsanweisung vonseiten der Mutter eng gekoppelt werden. Vor allem die Analyse der Blickbewegung zeigt, wie 'vorausschauend' die Mutter agiert. Das Kind kann der Aufforderung der Mutter auf diese Weise noch während ihrer sprachlichen Äußerung nachkommen, so dass die Progression der Wickelaktivität dadurch kaum verzögert wird. Ähnlich wie in Sequenz 2 beinhaltet die Handlungsanweisung der Mutter die Modalpartikel *mal* und markiert damit, dass das Kind verfügbar, aber möglicherweise nicht auf diese Handlung vorbereitet ist (Deppermann 2021; siehe auch Zinken/Deppermann 2017).

Das vorliegende Beispiel veranschaulicht, wie die Progression der gemeinsamen Hauptaktivität "Leo wickeln" gesichert wird. Die Mutter stimmt sprachliche und gestische Ressourcen zeitlich genau auf das Handeln des Kindes ab und unterstützt damit sowohl den weiteren Handlungsverlauf als auch die Agentivität des Kindes. Denn das von der Mutter initiierte Weglegen beugt einer möglichen Desorientierung des Kindes und so einer Unterbrechung der Handlungsprogression vor.

Eine solche Unterbrechung kann z.B. entstehen, wenn das Kind nach einem handlungsorganisatorischen *so* der Mutter nicht bestimmen kann, worin der somit projizierte nächste Schritt besteht bzw. wie dieser auszuführen ist. In unseren Daten finden wir auch dazu ein Beispiel (in Dyade B): Das Kind hat gerade die "volle" Windel freigelegt. Nach dem *so* der Mutter entsteht nun eine längere Pause, in der das Kind seine Hände an der Windel ruhen lässt und auf Leo blickt, so dass die Progression der Aktivität ins Stocken kommt. Erst durch die Handlungsanweisung der Mutter (*zieh die Windel raus*) kann das Kind schließlich den nächsten Handlungsschritt ausführen. Das bedeutet zum einen, dass ein unmittelbares Ausbleiben der Initiative der Mutter nach dem Transitionsmarker *so* mit einer stockenden Progression im Handlungsvollzug einhergehen und als solche auch vom Kind markiert werden kann. Zum anderen bedeutet dies, dass das Format "reparaturfähig" ist und – wie hier kurz dargestellt – auch trotz einer verzögerten Handlungsanweisung der Mutter realisiert werden kann.

Auch in der folgenden Sequenz ist das Kind bereits an der gemeinsamen Aktivität beteiligt. Allerdings richtet sich die Initiative der Mutter hier weniger darauf, den nächsten Handlungsschritt als solchen vorzugeben, sondern eher darauf, *wann* der vom Kind bereits antizipierte und vorbereitete Schritt im Rahmen der *joint activity* tatsächlich umgesetzt werden kann.

Mutter und Sohn (anonymisiert: *Matthias*) sind mit dem Handlungsauftrag "Leo wickeln" fast fertig und die Mutter ist damit beschäftigt, die Hose zum Anziehen vorzubereiten. Wie die Mutter richtet auch das Kind seinen Blick zur Hose. An dieser Stelle setzt das Transkript ein:

#### Beispielsequenz 4: Dyade D

```

03  MUT  *+§tUst du ihn immer noch ein bisschen STREIcheln-*
      mut >>*bereitet Hose zum Anziehen vor->-----*
      kin >>+streichelt Leo----->
04  MUT  *hm,
      mut *zieht li Hosenbein an->
      kin ----->
05      (0.8)+(0.8)*(0.2)#(0.4)
      mut -----*zieht re Hosenbein an---->
      kin -----+greift mit li Hand zu Tasche---->
      fig #fig8
06 -> MUT +S::#O::; +
      mut ----->
      kin +zieht li Hand mitsamt Socke zurück+
      fig #fig.9
07 -> + (0.8) *
      mut ----->
      kin +hält die Socke in der Hand*
08 -> MUT +geNAU; +
      mut ----->
      kin +hält Socke an Babyfuß+
09 -> MUT +§dann darfst du die SOcken an§ziehen-+ §
      mut ----->
      mut >>§Blick zu Leos Beine§Blick zu Leos Gesicht§
      kin +zieht Hände mit Socke vom Fuß weg-+
10  MUT +§<<h> hm> gLEIch HAM wir_es §LEo; §
      mut ----->
      mut §Blick Leo Beine-----§Blick Leo Gesicht§
      kin +spielt mit Socke->
11  MUT §gell der matTHias-*
      mut -----*
      mut §Blick leo Beine-->>
      kin ----->
12  MUT *<<p> der hilft dir+GA:NZ toll-
      mut *zieht Hose li hoch----->>
      kin +beginnt Socke anzuziehen->>

```

Fig. 8

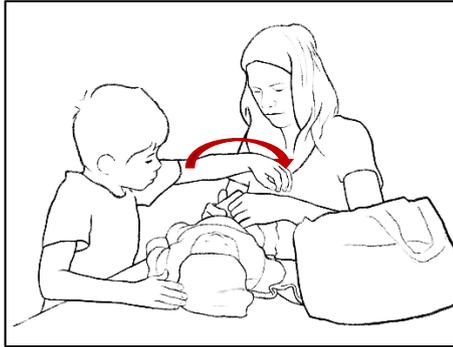
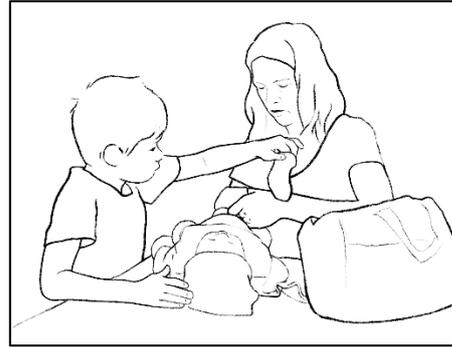


Fig. 9



Während die Mutter noch ein Hosenbein rafft, um es besser anziehen zu können, greift das Kind bereits zur Wickeltasche, um die Socken zu holen. Obwohl der Blickfokus der Mutter hier weiter auf ihrem eigenen Tätigkeitsfeld fokussiert bleibt, ist anzunehmen, dass sie die sich anschließende Bewegung des Sohnes aus dem peripheren Blickfeld wahrnehmen kann (Z. 05, Fig. 8). Die Mutter reagiert mit einem sehr gedehnt ausgesprochenen *S::O::* (Z. 06), womit neben der Anzeige eines beendeten Handlungsschritts auch ein Übergang zum vom Kind antizipierten nächsten Handlungsschritt (Socken anziehen) projiziert wird. Allerdings kann diese Projektion im gegebenen Moment noch nicht eingelöst werden, da die Mutter den aktuellen Handlungsschritt (Hose anziehen) ja noch nicht beendet hat (zur Längung von *okay* als zeitliche Abstimmung mit körperlichen Ressourcen vgl. Mondada/Sorjonen 2021:117). Währenddessen hat der Sohn bereits eine Socke in der Hand (Fig. 9), hält diese an Leos Fuß – was die Mutter zeitgleich mit *genau* (Z. 08) ratifiziert. Beide teilen nun ein gemeinsames Blickfeld. Mit der Folgeäußerung *dann darfst du die Socken anziehen* (Z. 09) gibt die Mutter dem Kind die "Erlaubnis" für den nächsten Handlungsschritt einer mehrteiligen Handlung, die es bereits initiiert hat (vgl. Zinken 2016 zu responsiven Imperativen). Sie adressiert mit ihrem Blick am Ende der Äußerung aber nicht ihr Kind, sondern die Babypuppe. Das kann – neben dem stark gedehnten *so* (Z. 06), der Einleitung mit *dann* (Z. 08) als weiteres Indiz für die "Aufschiebefunktion" dieser Äußerung betrachtet werden, denn die Mutter wendet ihre Aufmerksamkeit dadurch zugleich wieder vom Kind ab. Auch der weitere Verlauf spricht für diese Annahme: Die Mutter adressiert mit ihren würdigen Äußerungen über ihren Sohn nun direkt die Babypuppe (Z. 10-12), während sie weiter die Hose anzieht.

Auch in diesem Beispiel wird das mit *so* initiierte Format genutzt, um das Kind während der gemeinsamen Aktivität zu unterstützen. Anders aber als in Sequenz 3, in der die Mutter eine Handlungsaufforderung an das Kind gerichtet hat, um ihm eine unmittelbare Orientierung für den nächsten Handlungsschritt zu geben, hat das Kind in Sequenz 4 schon selbst die Initiative für den relevanten nächsten Schritt ergriffen. Die Mutter nutzt das Format, indem sie die Initiative des Kindes mit einem möglichen Transitionspunkt verbal verknüpft und diesen als relevant markiert. Sie ratifiziert die kindliche Initiative, das *was*, suspendiert jedoch zugleich die unmittelbare konkrete Realisierung, verhandelt also indirekt das *wann*.

### 4.3. So + Initiative des Kindes + Reaktion der Mutter

Die bisher analysierten Sequenzen zeigten in verschiedenen Varianten, dass mit dem *so* ein Slot für eine Initiative der Mutter eröffnet werden kann, z.B. in Form einer Handlungsaufforderung an das Kind (vgl. Beispielsequenzen 1-4). Das nun folgende fünfte Beispiel schließt an dieses dreigliedrige Format an, zeigt aber eine andere 'Rollenverteilung', da hier das Kind die Position 2 nach dem *so* der Mutter für eine eigene Initiative nutzt.

Mutter und Tochter haben der Babypuppe nun bereits die neue Windel angezogen. *Leo* liegt vor der Mutter, die an einem Tisch sitzt; die Tochter steht rechts neben ihr. Beide haben ihren Blick auf die Babypuppe gerichtet. Die transkribierte Sequenz setzt ein, als die Mutter den Sitz der geschlossenen Windel und den 'Hautzustand' von *Leo* überprüft, bevor dann noch der Body geschlossen werden muss:

#### Beispielsequenz 5: Dyade E

```

01  MUT  *manchmal krIegen_se (dann) nen AUSSchlag.
      mut >>*zieht Body herunter----->
02      (0.4)
      mut ----->
03  KIN  hm_hm?*
      mut -----*
04  -> MUT *SO_#O?
      mut *zieht unteren Teil des Body hervor->
      fig #fig10
05      (0.5)*
      mut -----*
06  -> KIN +*ZU:          +*#+*mache#n?          +*
      kin +li Hand zu Body+ +greift oberen Teil des Bodys+
      mut *li Hand zu Body* *zieht li Hand zurück-----*
      fig #fig11 #fig12
07  -> MUT +*ge:NAU?          **
      mut *hält unteren Teil des Bodys*
      kin +hält oberen Teil des Bodys +
08      (0.3)
09  KIN machst DU?

```

Fig. 10



Fig. 11



Fig. 12



Die Mutter begründet die Überprüfung der Windel damit, dass Kinder ansonsten Ausschlag bekommen könnten (Z. 01). Dann zieht die Mutter den unteren Teil des Bodys unter dem Po von *Leo* hervor, während sie – als Position 1 – ein gedehntes *SO\_O?* äußert (Z. 04). Intonatorisch könnte dieses *so* eine deiktische Funktion innehaben. Sequenziell betrachtet wird damit zugleich ein Übergang zur nächsten

Teilaktivität markiert (vgl. Keevallik 2010), denn die Reaktion der Tochter zeigt insofern die Orientierung an einem Übergangsraum, als sie die nächste Teilaktivität in Form einer Infinitivkonstruktion mit stark steigender finaler Tonhöhenbewegung vorschlägt: (den Body) *ZUmachen?* (Z. 06). Es ist somit die Tochter, die Position 2 verbal besetzt und eigeninitiativ zeitgleich auch schon mit der Ausführung des Handlungsschritts beginnt (vgl. Deppermann/Gubina 2021), indem sie mit der linken Hand zum Body greift (Fig. 11). Die Mutter ratifiziert die Initiative der Tochter anschließend mit *ge:NAU?* (Z. 07). Möglicherweise trägt die Vagheit des Agens in der von der Tochter benutzten deontischen Infinitivkonstruktion (vgl. Deppermann 2006) dazu bei, dass die Mutter die eigene, bereits begonnene Aktivität weiter fortführt (Body zurechtziehen und schließen). Damit akzeptiert die Mutter zwar das Angebot der Tochter als sinnvollen nächsten Schritt (das *Was* und *Wann*), jedoch nicht die (teilweise) Handlungsübernahme durch das Kind (*von wem?*) Das Kind gibt seine schon körperlich projizierte Initiative (Z. 06, 07) wieder auf, adressiert den Handlungsschritt explizit an die Mutter (Z. 09) und wendet sich dann stattdessen der Wickeltasche zu. In anderen Beispielen in unserem Datensatz wird die Möglichkeit sich einzubringen nicht nur verbalisiert und begonnen, sondern auch selbstständig ausgeführt. Dann wird nicht selten die Unterstützung durch die Mutter angefragt, denn die hier auszuführende Tätigkeit ist, das sei noch einmal in Erinnerung gerufen, eine für die Kinder in diesem Alter ungewohnte Handlung.

## 5. Ergebnisse und Diskussion

Die gemeinsame Beteiligung (*co-participation*) an einer Aktivität ist eine permanente Herstellungsleistung der Partizipant:innen. Der Marker *so* wird dabei von Partizipant:innen genutzt, um sowohl Grenzen zwischen Handlungsschritten anzuzeigen als auch die unmittelbare Bereitschaft, jetzt einen neuen Handlungsschritt zu beginnen (Barske/Golato 2010; Taleghani-Nikazm et al. 2020; Balantani 2022: 343). Unsere Analyse von Mutter-Kind-Interaktionen, in denen eine epistemische und deontische Asymmetrie zwischen den Beteiligten besteht, bestätigt vorliegende Befunde und weist zugleich darüber hinaus.

Zentrales Ergebnis der vorliegenden Arbeit ist die Beobachtung, dass Mütter beim gemeinsamen Wickeln einer Babypuppe mit ihren Kindern, also in einer *joint activity*, ein spezifisches dreigliedriges Format kontextsensitiv benutzen, und dass dieses Format dem Transitionsmanagement dient: Das von den Müttern verwendete *so* mit diskurs- und handlungsstrukturierender Funktion fungiert als Auftakt für Handlungsaufforderungen von Müttern an ihre Kinder, um sie entweder aktiv an der *joint activity* zu beteiligen (4.1) oder um bereits aktiv beteiligte Kinder zu unterstützen (4.2). Handlungsstrukturierendes *so* wird schließlich auch von Kindern als Option erkannt und genutzt, um eigene Initiativen einzubringen (4.3).

*So* als Auftakt des dreigliedrigen Formats macht Handlungsübergänge strukturell erkennbar (Brünner 2005; Ehlich 2007) und eröffnet damit einen Raum für verschiedene Formen von Partizipation in einer *joint activity*. Wie die analysierten Sequenzen (vgl. 4.2) zeigen, wird *so* auch mit dem Marker *genau* kombiniert, womit vor allem bereits initiierte oder abgeschlossene Handlungen ratifiziert werden. Eine

ähnliche Funktion kann die Kombination von *so* mit *okay* einnehmen.<sup>5</sup> Im Gegensatz dazu folgt in anderen, hier nicht analysierten Sequenzen nach dem *so* eine Aufmerksamkeitsfokussierung in Form von *schau mal/guck mal*,<sup>6</sup> die sich prospektiv auf nächste Handlungsschritte bezieht (vgl. Laner 2022) und die (Re)Orientierungsfunktion des Diskursmarkers *so* verstärkt.

Die Mütter nutzen in Position 2 Handlungsaufforderungen in vorwiegend ausgebauten sprachlichen Formaten wie z.B. Deklarative, formatiert mit 2. Person Singular und die Verwendung der Modalpartikel *mal*, die auf neu zu initiiierende Handlungen verweisen. Dies zeigt, dass "the choice of turn format is tightly fitted to the sequential and multimodal context, including aspects of topic development and an interactant's visible availability to engage in a course of action" (Betz et al. 2020:8f.). Möglicherweise spielt auch der übergeordnete Kontext, also das Untersuchungsdesign und die Anwesenheit der Untersuchungsleiterinnen eine Rolle – insofern, dass die Mütter sich besonders um sprachliche Explizitheit bemühen. Mütter projizieren mit Hilfe dieser verbalen Äußerungen verbunden mit körperlicher Orientierung, welcher Schritt als nächstes kommt und worauf die Aufmerksamkeit gelenkt werden soll (Beispiele 1, 2 und 3). Sie refokussieren auf die Hauptaktivität *Leo wickeln* und beenden damit auch thematische Digressionen (Beispiel 1; vgl. Barske/Golato 2010; Taleghani-Nikazm et al. 2020). Das Format kann außerdem zur Synchronisierung und Abstimmung individueller Handlungen innerhalb der gemeinsamen Aktivität verwendet werden, indem initiierte Handlungen des Kindes zwar ratifiziert, aber für den Moment suspendiert werden (Beispiel 4).

Die Reaktion der Kinder auf die Initiativen der Mütter für nächste Handlungsschritte zeigt ihre generelle Orientierung am Handlungsformat 'Aufforderung', ohne dass eine differenzierte Reaktion der Kinder auf unterschiedliche sprachliche Realisierungen in unseren Daten erkennbar ist, wie sie für die Interaktion von Erwachsenen beschrieben worden ist (vgl. Deppermann/Haugh (2022:11):

For members, action ascription does not just mean ascribing a type, but ascribing who (in which role, etc.) has done what (object of the action) to whom under what conditions (circumstances, with regard to expectations) in which ways (politeness, emotional tone, recipient design, etc.).

Kinder reagieren auf die Handlungsaufforderungen der Mütter mit verbaler Bestätigung und Ausführung der Handlung (Beispiele 1 und 4) oder mit Verweigerung (Cekaite 2015, 2010; Goodwin/Cekaite 2014) und Zurückspielen der Aufforderung an die Mutter (Beispiel 2).

Position 2 kann auch vom Kind als Initiative zur Realisierung eines nächsten Handlungsschritts realisiert werden. Dies verstehen wir als weiteres Argument dafür, dass das handlungs- und diskursstrukturierende *so* einen Handlungsspielraum eröffnet und dass das Format zugleich über einen hohen Wiedererkennungswert verfügt, der vom Gegenüber spontan zur Turn- und Handlungsübernahme genutzt werden kann. In Position 3 kann die Mutter die Initiativen des Kindes ratifizieren und/oder Teilaspekte verhandeln, so wie bspw. in Beispiel 5 das *was* und *wann* von der Mutter ratifiziert wird, nicht aber das *von wem*.

<sup>5</sup> [*SO + okay*] kommt in unseren Daten nur einmal vor – als Abschluss einer Reparatursequenz.

<sup>6</sup> [*SO + guck/schau mal*] kommt in acht Fällen vor.

Die Ausgestaltung des Formats basiert auf mehreren Grundbedingungen. Erstens braucht es ein laufendes Monitoring der Partizipant:innen durch Blick und Körperpositionierung – zumindest aber der Mutter in Bezug auf ihr Kind, um den gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus zu erhalten oder (wieder)herzustellen. Es wurde außerdem deutlich, dass Position 2 in zeitlich-sequenzieller Nähe zu Position 1 geäußert werden sollte, dass unmittelbar auf das *so* eine Handlungsaufforderung verbal formuliert und/oder mit körperlichen Ausdrucksressourcen dargestellt wird, da andernfalls dem Handlungsvollzug eine stockende Progression droht (vgl. 4.2). Solche kurzzeitige Unterbrechungen zeigen zwei Aspekte: Sie sind ein Argument für das von uns beobachtete dreigliedrige Format, und sie belegen das Prinzip von Sequenzialität und Temporalität gerade in solchen Aktivitätstypen, in denen Interaktionspartner:innen gemeinsam etwas tun und das gemeinsame Tun einander erkennbar machen (müssen). Dabei ist insbesondere die Projektion von Handlungsschritten für die Beteiligten von großer Bedeutung (Betz et al. 2020, Fantasia et al. 2019, Streeck/Jordan 2009).

Der Mutter kommt in diesen Dyaden aufgrund ihrer epistemischen und deontischen Autorität eine "Führungsrolle" in der Organisation der Aktivität zu. Sie ist durch den Vorsprung im Hinblick auf deklaratives, und prozedurales Wissen Expertin im Wickeln eines Babys, während die Kinder – trotz durchaus bestehenden Fähigkeiten – nicht vergleichbar dazu in der Lage sind. Je nach Kenntnisstand und Bereitschaft des Kindes kann die Mutter das dreigliedrige Format unterschiedlich nutzen – als handelndes *role model* für das beobachtende Kind mit dem (wiederholten) Angebot temporärer Partizipations- und Lernmöglichkeiten oder als prä-sente, assistierende Koordinatorin, die durch ihre Anleitung die bereits handelnden Kinder instruiert, unterstützt und die zeitliche Abstimmung der Handlungsschritte gewährleistet. Diese Optionen sind nicht kategorial zu betrachten, sondern bilden ein Kontinuum, das auch in der Interaktion der einzelnen Dyaden beobachtbar ist.

Durch das systematisierbare dreigliedrige Format kann die Grundstruktur der Gesamtaktivität für die Kinder Schritt für Schritt erkennbar werden. Denn dies ist nötig, um Kindern kooperatives Verhalten in *joint activities* zu vermitteln zu können (Tulpert/Goodwin 2011:90):

To socialize children to move through various phases of activity, and to attend to artifacts and bodily postures that crucially shape involvement in activity, requires that they give form to the phases of action that make up the sequence through closing down one activity to get to another.

Wenn Kinder den Handlungsraum, den das *so* der Mütter eröffnet, als Möglichkeit zu eigenen Initiativen nutzen, bedeutet dies, dass sich diese Kinder die Praktik verstehen und nutzen, um mehr Autonomie und Handlungsmacht in die Gestaltung der *joint activity* einzubringen. Handlungsangebote vonseiten der Kinder werden von der Mutter bestätigt oder es wird verhandelt, wer den Handlungsschritt / zu welchem Zeitpunkt ausführt. Kinder kündigen des Weiteren eigene Handlungsschritte an, die nicht auf Bestätigung der bzw. auf Verhandlung mit der Mutter zielen oder richten auch selbst Aufforderungen zur Assistenz an die Mütter (hier nicht analysiert). Das hier vorgestellte dreigliedrige Format kann also als Praktik verstanden werden, die soziales Lernen ermöglicht und die partizipative Handlungsmacht von Kindern unterstützt. Die Kenntnis solcher Praktiken ist fundamental für kooperatives Verhalten.

## 6. Literatur

- Anna, Marina / Pfeiffer, Martin (2021): Recruiting Assistance in Early Childhood: Longitudinal Changes in the Use of "Oh +X" as a Way of Reporting Trouble in German. In: *Research on Language and Social Interaction* 54(2), 142-162.
- Antaki, Charles / Kent, Alexandra (2012): Telling people what to do (and, sometimes, why): Contingency, entitlement and explanation in staff requests to adults with intellectual impairments. In: *Journal of Pragmatics* 44(6-7), 876-889.
- Aronsson, Karin / Cekaite, Asta (2011): Activity Contracts and Directives in Everyday Family Politics. In: *Discourse and Society* 22(2), 1-18.
- Auer, Peter (2020): Genau! Der auto-reflexive Dialog als Motor der Entwicklung von Diskursmarkern. In: Weidner, Beate / König, Katharina / Imo, Wolfgang / Wegner, Lars (Hg.), *Verfestigungen in der Interaktion*. Berlin / Boston: De Gruyter.
- Bakermans-Kranenburg, Marian J. / Alink, Lenneke R.A. / Biro, Szilvia / Voorthuis, Alexandra / van IJzendoorn, Marinus H. (2015): The Leiden Infant Simulator Sensitivity Assessment (LISSA): Parenting an Infant Simulator as Your Own Baby: Brief Report. In: *Infant and Child Development* 24(3), 220-227.
- Balantani, Angeliki (2022): Transitioning between activities in joint projects: The case of German so. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 23, 343-370.
- Barske, Tobias / Golato, Andrea (2010): German so: managing sequence and action. In: *Text & Talk - An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies* 30(3), 245-266.
- Betz, Emma / Taleghani-Nikazm, Carmen / Golato, Peter (2020): Mobilizing others. An introduction. In: Taleghani-Nikazm, Carmen / Betz, Emma / Golato, Peter (Hg.), *Mobilizing Others. Grammar and lexis within larger activities*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 1-17.
- Brünner, Gisela (2005): *Kommunikation in institutionellen Lehr-Lern-Prozessen. Diskursanalytische Untersuchungen zu Instruktionen in der betrieblichen Ausbildung*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Buchheim Anna / Ziegenhain Ute / Kindler Heinz / Waller Christiane / Gündel Harald / Karabatsiakis Alexander / Fegert Jörg (2022): Identifying Risk and Resilience Factors in the Intergenerational Cycle of Maltreatment: Results From the TRANS-GEN Study Investigating the Effects of Maternal Attachment and Social Support on Child Attachment and Cardiovascular Stress Physiology . *Frontiers in Human Neuroscience*, 16, DOI 10.3389/fnhum.2022.890262.
- Cekaite, Asta (2010): Shepherding the child: Embodied directive sequences in parent-child interactions. In: *Text & Talk - An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies* 30(1), 1-25.
- Cekaite, Asta (2015): The Coordination of Talk and Touch in Adults' Directives to Children: Touch and Social Control. In: *Research on Language and Social Interaction* 48(2), 152-175.
- Clark, Herbert H. (1996): *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, Herbert H. (2006): Social Actions, Social Commitments. In: Enfield, Nick J. / Levinson, Stephen C. (Hg.), *Roots of Human Sociality*. London: Routledge, 126-150.

- Couper-Kuhlen, Elizabeth (2014): What does grammar tell us about action? In: *Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA)*, 623-647.
- Deppermann, Arnulf (2006): Deontische Infinitivkonstruktionen: Syntax, Semantik, Pragmatik und interaktionale Verwendung. In: Günthner, Susanne / Imo, Wolfgang (Hg.): *Konstruktionen in der Interaktion*. Berlin, New York: De Gruyter, 239-262.
- Deppermann, Arnulf (2018): Instruction practices in German driving lessons: Differential uses of declaratives and imperatives. In: *International Journal of Applied Linguistics* 28(2), 265-282.
- Deppermann, Arnulf / Streeck, Jürgen (2018): The body in interaction: Its multiple modalities and temporalities. In: Deppermann, Arnulf / Streeck, Jürgen (Hg.), *Pragmatics & Beyond New Series (Bd. 293)*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 1-29.
- Deppermann, Arnulf (2021): Imperative im Deutschen: Konstruktionen, Praktiken oder social action formats? In: Weidner, Beate / König, Katharina / Imo, Wolfgang / Wegner, Lars (Hg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin [u.a.]: de Gruyter, 195-229.
- Deppermann, Arnulf / Gubina, Alexandra (2021): When the body belies the words: embodied agency with darf/kann ich? ("may/can I?") in German, *Frontiers in Communication*, vol. 6, Art. 661800.
- Deppermann Arnulf / Pekarek Doehler, Simona (2021): Longitudinal Conversation Analysis - Introduction to the Special Issue, *Research on Language and Social Interaction*, 54:2, 127-141.
- Deppermann, Arnulf / Haugh, Michael (2022): Action ascription in interaction (introduction). In: Deppermann, Arnulf / Haugh, Michael (Hg.): *Action ascription in interaction (Studies in Interactional Sociolinguistics 35)*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-27.
- deSouza, Darcey K. (2020). How to get someone to play with you: Format differences in recruiting others to participate in family play activities. *Language & Communication*, 74, 130-140.
- Drew, Paul / Couper-Kuhlen, Elizabeth (2014): Requesting - from speech act to recruitment. In: Drew, Paul / Couper-Kuhlen, Elizabeth (eds.), *Requesting in Social Interaction, Studies in Language and Social Interaction*. Amsterdam: John Benjamins, 1-34.
- Ehlich, Konrad (2007): *Sprache und sprachliches Handeln. Band 2: Prozeduren des sprachlichen Handelns*. Berlin / New York: de Gruyter.
- Ehmer, Oliver / Oloff, Florence / Helmer Henrike / Reineke, Silke (2021): How to get things done – Aufforderungen und Instruktionen in der multimodalen Interaktion. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 22, 670-690.
- Fantasia, Valentina / Galbusera, Laura / Reck, Corinna / Fasulo, Alessandra (2019): Rethinking Intrusiveness: Exploring the Sequential Organization in Interactions Between Infants and Mothers. In: *Frontiers in Psychology*, 10, 1543.
- Gerhardt, Cornelia (2019): 'Showing' as a Means of Engaging a Reluctant Participant into a Joint Activity. In: Reber, Elisabeth / Gerhardt, Cornelia (Hg.),

- Embodied Activities in Face-to-face and Mediated Settings. Basel: Springer International Publishing, 137-175.
- Goodwin, Charles / Goodwin, Marjorie H. (2004): Participation. In: Duranti, Alessandro (ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford: Blackwell, 222-244.
- Goodwin, Marjorie H. / Cekaite, Asta (2014): Orchestrating directive trajectories in communicative projects in family interaction. In: Drew, Paul / Couper-Kuhlen, Elizabeth (ed.), *Studies in Language and Social Interaction*, Bd. 26. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 185-214.
- Heesen, Raphaela / Genty, Emilie / Rossano, Federico / Zuberbühler, Klaus / Bangerter, Adrian (2017): Social play as joint action: A framework to study the evolution of shared intentionality as an interactional achievement. In: *Learning & Behavior*, 45(4), 390-405.
- Heritage, John (1984): *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity.
- Horlacher, Anne-Sophie (2022): Negative Requests Within Hair Salons: Grammar and Embodiment in Action Formation. In: *Frontiers in Psychology* 12, 689563.
- Kendrick, Kobin H. / Drew, Paul (2016): Recruitment: Offers, Requests, and the Organization of Assistance in Interaction. In: *Research on Language and Social Interaction* 49(1), 1-19.
- Kendrick, Kobin H. (2021): The 'Other' side of recruitment: Methods of assistance in social interaction. In: *Journal of Pragmatics* 178, 68-82.
- Keevallik, Leelo (2010): Pro-adverbs of manner as markers of activity transition. In: *Studies in Language* 34:2, 350-381.
- Keevallik, Leelo / Weidner, Matylda (2021): OKAY projecting embodied compliance to directives. 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*, *Studies in Language and Social Interaction*, Bd. 34. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 338-362.
- Laner, Barbara (2022): "Guck mal der Baum" – Zur Verwendung von Wahrnehmungsimperativen mit und ohne mal. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 23, 1-35.
- Liu, Ruey-Ying (2022): Guiding Children to Respond: Prioritizing Children's Participation Over Interaction Progression. In: *Research on Language and Social Interaction* 55(2), 184-202.
- MacWhinney, Brian (2000): *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mondada, Lorenza (2016): Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. In: *Journal of Sociolinguistics* 20(3), 336-366.
- Mondada, Lorenza (2017): Precision timing and timed embeddedness of imperatives in embodied courses of action: Examples from French. In: Sorjonen, Marja-Leena / Raevaara, Liisa / Couper-Kuhlen, Elizabeth (Hg.), *Studies in Language and Social Interaction*, Bd. 30. Amsterdam: John Benjamins, 65-101.
- Mondada, Lorenza (2019): Conventions for multimodal transcription. <https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription>. Accessed: 01.02.2023
- Mondada, Lorenza / Sorjonen, Marja-Leena (2021): OKAY in closings and transitions. 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, 94-127.
- Norén, Niklas / Linell, Per (2013): Pivot constructions as everyday conversational phenomena within a cross-linguistic perspective: An introduction. In: *Journal of Pragmatics* 54, 1-15.
- Oloff, Florence (2017): Genau als redebeitragsinterne, responsive, sequenzschließende und sequenzstrukturierende Bestätigungspartikel im Gespräch. In: Blühdorn, Hardarik et al. (Hrsg.), *Diskursmarker im Deutschen*. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung, 207-232.
- Roder, Eva / Koehler-Dauner, Franziska / Krause, Sabrina / Prinz, Jessica / Rottler, Edit / Alkon, Abbey / Kolassa, Iris-Tatjana / Gündel, Harald / Fegert, Joerg M. / Ziegenhain, Ute / Waller, Christiane (2020): Maternal separation and contact to a stranger more than reunion affect the autonomic nervous system in the mother-child dyad. In: *International Journal of Psychophysiology* 147, 26-34.
- Proske, Nadine (2014): *h* ach KOMM; hör AUF mit dem kleInkram. Die Partikel komm zwischen Interjektion und Diskursmarker. In: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 15, 121-160.
- Schegloff, Emanuel A. (2006): Interaction: The infrastructure for social institutions, the natural ecological niche for language, and the arena in which culture is enacted. In: Enfield, Nick J. / Levinson, Stephen C. Levinson (Hg.), *Roots of Human Sociality: Culture, cognition and interaction*. London: Berg, 70-96.
- Schegloff, Emanuel A. (2007): *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis* (1. Aufl.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sebanz, Natalie / Knoblich, Guenther (2009): Prediction in Joint Action: What, When, and Where. In: *Topics in Cognitive Science* 1(2), 353-367.
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2) In: *Gesprächsforschung* 10, 353-402.
- Sidnell, Jack (2009): Participation. In: Verschueren, Jef / D'hondt, Sigurd (eds.), *The Pragmatics of Interaction*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 125-156.
- Sidnell, Jack (2016): A Conversation Analytic Approach to Research on Early Childhood. In: Farrell, Ann / Kagan, Sharon L. / Tisdall, Kay M., *The SAGE Handbook of Early Childhood Research*. London: Sage Publications, 255-276.
- Sorjonen, Marja-Leena / Raevaara, Liisa / Couper-Kuhlen, Elizabeth (2017): Imperative Turns at Talk. An Introduction. In: Sorjonen, Marja-Leena / Raevaara, Liisa & Couper-Kuhlen, Elizabeth (eds.), *Imperative Turns at Talk: The Design of Directives in Action*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 1-24.
- Stevanovic, Melisa / Svennevig, Jan (2015): Introduction: Epistemics and deontics in conversational directives. In: *Journal of Pragmatics* 78, 1-6.
- Stevanovic, Melisa (2020): Mobilizing student compliance: On the directive use of Finnish second-person declaratives and interrogatives during violin instruction. In: Taleghani-Nikazm, Carmen / Betz, Emma / Golato, Peter (eds.), *Studies in Language and Social Interaction* (Bd. 33). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 115-145.
- Streeck, Jürgen (1993): Gesture as communication I: Its coordination with gaze and speech, *Communication Monographs*, 60(4), 275-299.

- Streeck, Jürgen (2002): Grammars, Words, and Embodied Meanings: On the Uses and Evolution of So and Like. In: *Journal of Communication* 52(3), 581-596.
- Streeck, Jürgen / Jordan, J. Scott (2009): Projection and Anticipation: The Forward-Looking Nature of Embodied Communication. In: *Discourse Processes* 46(2-3), 93-102.
- Taleghani-Nikazm, Carmen / Drake, Veronika / Golato, Andrea / Betz, Emma (2020): Mobilizing for the next relevant action. In: Taleghani-Nikazm, Carmen / Betz, Emma /Golato, Peter (eds.), *Managing progressivity in card game interactions*. Amsterdam: John Benjamins, 47-82.
- Trott, Sean / Rossano, Federico (2020): The Role of Entitlement in Formatting Preferences Across Requesters and Recipients. In: *Discourse Processes* 57(7), 551-572.
- Tulbert, Eve / Goodwin, Marjorie H. (2011): Choreographies of Attention: Multimodality in a Routine Family Activity. In: Streeck, Jürgen / Goodwin, Charles / LeBaron, Curtis D. (eds.), *Embodied Interaction: Language and Body in the Material World*. Cambridge: Cambridge University Press, 79-92.
- Voorthuis, Alexandra / Out, Dorothee / van der Veen, Rixt / Bhandari, Ritu / van IJzendoorn, Marinus H. / Bakermans-Kranenburg, Marian J. (2013): One doll fits all: Validation of the Leiden Infant Simulator Sensitivity Assessment (LISSA). In: *Attachment & Human Development* 15(5-6), 603-617.
- Zinken, Jörg (2016): *Requesting responsibility. The morality of grammar in Polish and English family interaction*. Oxford: Oxford University Press.
- Zinken, Jörg / Rossi, Giovanni (2016): Assistance and Other Forms of Cooperative Engagement. In: *Research on Language and Social Interaction* 49(1), 20-26.
- Zinken, Jörg / Deppermann (2017): A cline of visible commitment in the situated design of imperative turns. Evidence from German and Polish. In M.-L. Sorjonen, L. Raevaara, & E. Couper-Kuhlen (Eds.), *'Imperative Turns at Talk. The design of directives in action'*. Amsterdam, NJ: John Benjamins Publishing Company, 27-63.

Prof. Dr. Stefan Pfänder  
Universität Freiburg  
Romanisches Seminar  
Platz der Universität 3  
79085 Freiburg  
Deutschland

[stefan.pfaender@romanistik.uni-freiburg.de](mailto:stefan.pfaender@romanistik.uni-freiburg.de)

Prof. Dr. Heike Behrens  
Universität Basel  
Deutsches Seminar  
Nadelberg 4  
4051 Basel  
Schweiz

[heike.behrens@unibas.ch](mailto:heike.behrens@unibas.ch)

Prof. Dr. Anna Buchheim  
Universität Innsbruck  
Institut für Psychologie  
Universitätsstraße 5-7  
6020 Innsbruck  
Österreich

[anna.buchheim@uibk.ac.at](mailto:anna.buchheim@uibk.ac.at)

Philipp Freyburger  
Dr. Elke Schumann

Universität Freiburg  
Romanisches Seminar  
Platz der Universität 3  
79085 Freiburg im Breisgau  
Deutschland

Veröffentlicht am 3.4.2024