

Mareike Buss · Stephan Habscheid · Sabine Jautz ·  
Frank Liedtke · Jan Georg Schneider (Hrsg.)

# Theatralität des sprachlichen Handelns

Eine Metaphorik zwischen Linguistik und Kulturwissenschaften

Umschlagabbildung: Kiyoshi Fuji und Stephan Habscheid

Gedruckt mit Unterstützung des Vereins profRWTH – Freunde und Förderer der RWTH Aachen e.V.,  
des Fachbereichs 3: Sprach-, Literatur- und Medienwissenschaften der Universität Siegen und der  
Professur für Germanistische Linguistik (Pragmalinguistik) der Universität Leipzig.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen  
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe  
und der Übersetzung, vorbehalten. Dies betrifft auch die Vervielfältigung und Übertragung  
einzelner Textabschnitte, Zeichnungen oder Bilder durch alle Verfahren wie Speicherung  
und Übertragung auf Papier, Transparente, Filme, Bänder, Platten und andere Medien, so-  
weit es nicht §§ 53 und 54 URG ausdrücklich gestatten.

© 2009 Wilhelm Fink Verlag, München  
(Wilhelm Fink GmbH & Co. Verlags-KG, Jüthenplatz 1, D-33098 Paderborn)

Internet: [www.fink.de](http://www.fink.de)

Wilhelm Fink

Einbandgestaltung: Evelyn Ziegler, München

Printed in Germany

Herstellung: Ferdinand Schöningh GmbH & Co KG, Paderborn  
ISBN 978-3-7705-4793-7

## „DAMIT SIE MICH VERSTEHEN“: GENESE, VERFAHREN UND RECIPIENT DESIGN EINER NARRATIVEN PERFORMANCE

### 1. Fragestellung und Forschungshintergrund

Die Theatralität des Handelns ist in den letzten Jahren zunehmend zu einem zentralen Gegenstand der Kulturwissenschaften geworden. Das hat viele Gründe: Neben wissenschaftsimmunanten, wie der Kulturalisierung des Ge genstandsreichs (im Unterschied zur früher vorherrschenden Sozialisierung), gibt es soziohistorische (wie die zunehmende Ästhetisierung vieler Lebensbereiche) und mediengeschichtliche Gründe (die zunehmende Mediatisierung der Gesellschaft). Letztere sind auch zu einem guten Teil dafür verantwortlich, dass wir heute in der Lage sind, die theatralen Dimensionen der verbalen Interaktion verstärkt zu erkennen und zum methodisch einholbaren Untersuchungsgegenstand zu machen. Die Entwicklung der Technologie der Videoaufnahme und -bearbeitung versetzt uns in die Lage, multimodale Interaktionsanalysen vorzunehmen, die die Gesamtheit des leiblichen Handelns in der Interaktion zum Analysegegenstand machen (Knoblauch 2006; Schmitt 2007). Erst mit dieser Methodologie ist es möglich, theatrale Handeln als prozessual und interaktiv organisierten, leiblich-holistischen Vollzug in seinen Verfahren und sozialen Funktionen (wie Rekonstruktion, Rekonstruieren. Der vorliegende Artikel leistet einen Beitrag zu dieser Untersuchungsperspektive. Anhand einer Einzelfallanalyse einer narrativen Performance im hochschulpädagogischen Kontext soll zweierlei gezeigt werden:

- (1) Durch die Koordination unterschiedlicher multimedialer Ressourcen wird eine leibliche Performance konstituiert, in der der Performer verschiedene systematisch aufeinander bezogene Beteiligungsrollen einnimmt, die jeweils Verfahrenscharakter haben.
- (2) Performance ist nicht nur ein ästhetisches Phänomen. Die theatrale Gestaltung kann vielmehr systematisch für interaktive Zwecke eingesetzt und auf sie auch strukturell, in den Details ihrer Verfahren zugeschnitten werden. Ein wesentlicher solcher Zweck ist das *recipient design*. Im konkreten Falle ist die Performance ein Verfahren der didaktischen Versäumungssicherung.

### 1.1 Multimodale Performance und ihre Funktionalität

Die empirische Untersuchung der theatralen Dimensionen der verbalen Interaktion hat sich vor allem im Kontext der Ethnographie der Kommunikation entwickelt. Die bahnbrechenden Studien von Hymes (1975), Bauman (1978) und anderen (im Überblick: Bauman/Briggs 1990) befassten sich dabei mit spezialisierten, oftmals von der Alltagskonversation klar abgegrenzten, an besondere Anlässe gebundenen oralen Gattungen (wie Klagegesänge, Trinksprüche, Mythenerzählungen, Predigten), die meist durch ausgesprogte Ästhetisierung und strikte Gattungsregeln gekennzeichnet waren. Besonderes Augenmerk wurde in diesen Forschungen auf die verbale und paraverbale Performance, d. h. ihre Realisierung durch rhetorische, verbalististische und prosodische Verfahren, gelegt. Obwohl die Untersuchungen immer wieder auf weitere körperliche und räumliche Arrangements verweisen, die für die Performance wichtig waren, konnten diese doch mit Tonaufnahmen nicht zum Untersuchungsgegenstand gemacht werden. Eine empirisch gehaltvolle theatrale Perspektive auf Performances ist erst mit der Verbreitung der Videotechnologie möglich geworden, die es erlaubt, sämtliche Dimensionen des Interaktionshandelns und seine sozialräumliche Einbettung zum Gegenstand zu machen, ohne *a priori* das Sprechen als relevante Ebene methodologisch zu privilegieren (vgl. Deppermann/Schmitt 2007).

Solche multimodalen Performances sind nun aber keineswegs auf spezialisierte Kontexte außerhalb der Alltagsinteraktion beschränkt. Unter dem kommunikationsethnographischen Blick wurde zunehmend deutlich, dass über diese primär ästhetisch bestimmten Gattungen hinaus Poetizität und performative Gestaltung in der Alltagskommunikation gängig sind (Schwialla 1994; Günthner in diesem Band und – mit Blick auf massenmediale Kommunikation – Hauser in diesem Band). Knoblauch und Kotthoff (2001) sprechen von einer tiefer in den Praktiken der alltäglichen Interaktion verankerten „Proto-Ästhetik“; Primär anderen, praktischen Funktionen (wie Wissens- und Moralvermittlung, Problemlösung etc.) dienende kommunikative Gattungen werden durch sprachliche und andere Handlungsformen mit einem eigenständigen ästhetischen Mehrwert überformt und ausgestaltet. Zwischen ästhetischer und funktionaler Orientierung im Gespräch muss also kein Widerspruch bestehen. Performance und Narration werden zwar oft als selbstgenügsame bzw. selbstzweckhaft organisierte oder in erster Linie physisch-komileische Gesprächsformen betrachtet, die der Beziehungskonstitution und der Selbstdarstellung dienen. Doch allzu oft ist dies nicht so. Insbesondere in institutioneller Interaktion (wie im nachfolgend analysierten Beispiel) werden sie oft funktional, für institutionelle Zwecke zugeschnitten (vgl. schon Quasthoff 1980). Diese Zurichtung greift durch bis in die Details der narrativen oder performativen Struktur (vgl. Deppermann/Lucius-Hoene 2003). Eine wesentliche funktionale Zurichtung besteht im Einsatz performativer Verfahren als Mittel des *recipient design*.

### 1.2 Recipient design

*Recipient design* ist ein konversationsanalytisches Konzept, das von Harvey Sacks (1992) in den frühen 1970er Jahren entwickelt wurde (vgl. Malone 1997: 100-119). Sacks u. a. (1974: 727) definieren es wie folgt:

By „recipient design“ we refer to a multitude of respects in which the talk by a party in a conversation is constructed or designed in ways which display an orientation and sensitivity to the particular other(s) who are co-participants. In our work, we have found recipient design to operate with regard to word selection, topic selection, admissibility and ordering of sequences, options and obligations for starting and terminating conversations etc., as will be reported in future publications.

*Recipient design* ist damit eines von mehreren Konzepten, mit denen die Adaptation von Turns an Rezipienten bezeichnet wird:

- Die soziolinguistische Höflichkeitsforschung untersucht die Abhängigkeit von Adressierung und Höflichkeitstypen in Abhängigkeit von Bekanntheit, Status und Sympathie zwischen Gesprächsbeteiligten (vgl. Brown/Levinson 1987).
- Die sozialpsychologische Forschung zur Akkommodation (Giles/Coupland 1991) und das sozialstilistische Konzept des *audience design* (Bell 2001) betrachten die sprachliche Anpassung an das Register bzw. den Code des Addressaten (s. a. Coupland 2007: 54-81).

In der Medienforschung wurde untersucht, wie mit medialen Kommunikaten unterschiedliche Sprechakte für verschiedene Teilpublikum vollzogen werden (Kühn 1995; Holly 1990). Ähnlich gelagerte Fragen nach dem Zusammenhang zwischen verschiedenen Bedeutungen der gleichen Äußerung mit unterschiedlichen Beteiligungsrollen von Rezipienten in Mehrparteieninteraktionen fasst Clark (1992) mit seinem (nicht mit Bell zu verwechselnden) Konzept *audience design*.

Die allgemeine Relevanz der Zuschreibung von geteiltem Wissen an den Gesprächspartner (*shared knowledge* bzw. *common ground*) für die Gestaltung von Interaktionsbeiträgen ist ein zentrales Thema der kognitionswissenschaftlichen Untersuchung von Interaktionen (z. B. Clark 1996a) und ihrer sprachlichen Gestaltung (Clark 1996b; Fetzer/Fischer 2007).

Die Übersicht zeigt, dass die unterschiedlichen Konzepte der Adressatenumorientierung in der Interaktion sich sowohl auf verschiedene Adressateneigenschaften beziehen, die für die Turn-Gestaltung ausschlaggebend sind (sozialer Status, Wissen, Code-Gebräuch, Beteiligungsstatus etc.), als auch sehr unterschiedliche Verfahren bzw. Aspekte des Adressatzuschnitts von Turns erfassen (Formulierungs-/Codewahl, grammatische Markierungen, sequentielle Organisation, Referenz, Sprechakte, Anspielungen etc.). Für die vorliegende Untersuchung knüpfen wir an das konversationsanalytische Konzept des *recipient design* an, da es

- a) die Abhängigkeit des Interaktionshandelns von Annahmen über den Partner, insbesondere über seine für den aktuellen Interaktionszusammenhang relevanten Wissensbestände zum Gegenstand hat;
- b) sich auf beobachtbare (sprachliche) Verfahren der Anpassung der Gestaltung von Turns an je spezifische, identifizierbare Sprecher in einer zentrierten Interaktion bezieht.
- c) die interaktive und lokale Ausrichtung, Aushandlung und Korrektur des *recipient design* anhand der Reaktionen des Rezipienten als konsitutiv für den Gegenstand erkennt.

Diese drei Aspekte von *recipient design* – Abhängigkeit von Annahmen über einen spezifischen Partner und sein Wissen, beobachtbarer Verfahrenswechseln Interaktionszusammenhang und in Auseinandersetzung mit den Reaktionen des Rezipienten ein Beteiligter im Prozess gemeinsamer Herbringung als ein Rezipient mit spezifischen Eigenschaften konstituiert wird. Es geht hier also nicht um die Reflexion statischer Beziehungsconstellationen zwischen den Beteiligten (wie etwa in der Höflichkeitsforschung) bzw. starker, allgemeiner Identitätsmerkmale (wie in der Medienforschung) im interaktiven Handeln, sondern um die lokale Herausbildung eines interaktionsgeschichtlich spezifisch profilierten Rezipienten (vgl. auch Spranzi-Fogasy 1997) und dessen Kenntlichmachung. Diese Konstitution ist grundlegend für die Art und Weise, wie ein anderer Interaktionsteilnehmer seine an ihn gerichteten Beiträge zuschnürt, und sie spiegelt sich in ihr wider. Den Kern der Analyse bildet dabei der Aufweis, dass eine narrative Performance als systematisches Verfahren des *recipient design* eingesetzt wird. Der Performer reagiert mit Ihr auf eine im Interaktionsverlauf ausgebildete Partnerhypothese und positioniert den Rezipienten in einer spezifischen Weise, um ihn damit zum Verstehen eines Sachverhaltszusammenhangs und zu einer diesbezüglichen Selbsterflexion zu bewegen.

<sup>1</sup> Die wichtigsten konversationsanalytischen Untersuchungen zum *recipient design* beziehen sich auf die Formulierung von Raum- und Personenreferenzen in Abhängigkeit vom angenommenen bzw. aus dem Gesprächsverlauf zu erschließenden Partnerwissen und deren Korrektur (Sacks/Scheffoff 1972; Scheffoff 1973; Sacks/Scheffoff 2007; Heritage 2007).

## 2. Das Beispiel: damit sie mich verstehen

Wir analysieren ein Beispiel aus einer Arbeitssitzung von vier Filmsstudenten (Drehbuch, Kamera, Regie, Produktion) und zwei Dozenten (Regie, Drehbuch). Im Rahmen dieser so genannten „Pitchings“ (Heidtmann 2007) werden Ideen für Filme, die später realisiert werden, entwickelt. Im Verlaufe eines solchen Pitchings entsteht ein interaktives Problem: Einer der Dozenten bemerkt, dass der Drehbuchautor den Ausdruck „Struktur“ benutzt, diesen jedoch entgegen seiner zentralen Relevanz in der Ausbildung, in der er im Sinne einer dramaturgischen Struktur mit einem Helden, einem Ziel, einem Hintergrund und Problemfaktoren definiert ist, in alltagsweltlich-indifferenter Weise benutzt. Der Dozent versucht den Studenten durch Problematisierung der Bezeichnungsverwendung, durch Nachfragen nach dem mit „Struktur“ Gemeinten und durch Kritik an der Exposition des von ihm vorgelegten Drehbuchs auf die problematische Verwendungsweise aufmerksam zu machen und ihm die Relevanz von Struktur im dramaturgischen Sinne zu vermitteln. In Reaktion auf das Scheitern seiner mehrfachen Vermittlungsbemühungen ändert der Dozent seine Strategie und realisiert dabei ein spezifisches *recipient design*: Der Dozent liefert nunmehr mit dem Beginn von „Romeo und Julia“ (in der Verfilmung mit Leonardo di Caprio) ein Beispiel für eine gelungene Exposition, das er als narrative Performance gestaltet.

### 2.1 Die interaktive Vorgeschichte: problematischer Strukturbegriff

Die in diesem Beitrag untersuchte Performance ist nicht in erster Linie ästhetisch motiviert. Wir wollen vielmehr zeigen, dass die performative Gestaltung als systematisches Verfahren des *recipient design* eingesetzt wird, welches in der interaktiven Vorgeschichte begründet ist. Die Funktion der Performance und die Motivation ihrer konkreten Details sind nur aufgrund ihrer sequenzstrukturellen Entwicklung als Reaktion auf eine interaktive Problemkonstellation zu verstehen. Die narrative Performance ist also Produkt einer gemeinsamen Interaktionsgeschichte, auf die sie reagiert. Das gleiche gilt für das mit ihr realisierte *recipient design*, welches in seiner spezifischen Funktionalität nur durch diesen retrospektiven Bezug zu verstehen ist.  
Wir werden zunächst die interaktionsgeschichtliche Entstehung der Performance nachzeichnen. Wir rekonstruieren damit die Genese eines Interaktionsproblems und die allmähliche Verfestigung einer Partnerhypothese, die, nachdem sie mehrfach überprüft worden ist, zu der narrativen Performance führt, die wir dann *en détail* analysieren werden.<sup>2</sup>

### 2.1.1 Der Anfangsverdacht: Distanzierung von der Ausdrucksverwendung

Der Drehbuchautor Jens hatte eine Geschichte vorgelegt, die von den Dozenten harsch kritisiert worden war. Gegen die Kritik der Dozenten führte Jens den Begriff der „Struktur“ ins Feld: *für mich das interessanteste an dem was wir da abgegeben haben ist die struktur*. Diese Verwendung führt beim Dozenten Hans offenbar zum Anfangsverdacht, Jens verstehe den Strukturbegriff nicht im dramaturgischen Sinne und wisse insbesondere nicht, was er für die Konstruktion seiner Geschichte impliziere. Diesen Verdacht manifestiert er nicht in unmittelbarer Reaktion auf die erste Strukturthematisierung des Studenten, sondern erst etwas später. Er distanziert sich von der Ausdrucksverwendung des Studenten durch Zitatmarkierung und gibt zu verstehen, dass er die mit dem Strukturbegriff implizierte Anforderung an eine Geschichte im vorliegenden Drehbuch nicht bewältigt sieht: *WIR möchten dass SIE: zunächst mal das was sie vielleicht die struktur genannt haben aber dass sie den geistig ihm einer story entwickeln bei YOR sie drangehen das drehbuch zu schreiben*.

### 2.1.2 Stabilisierung einer Partnerhypothese: Nachfrage

Jens insistiert wenig später wiederum auf der Qualität des Drehbuchs unter Verweis auf seine „struktur“: *ich hab=s (das Drehbuch) mit im hintergrund diese struktur (-) geschrieben die ich wirklich ganz spannend finde weil sie im grunde ne gescheite- ne DU/ne geschichte bis zum ende erzählt und dann in dieser rückblende dann noch=re zusätzliche bedeutung bekommt*. Der Dozent (HA) formuliert daraufhin seine Zweifel am Strukturverständnis des Studenten (JE) explizit und fragt dann nach (Z. 066):<sup>3</sup>

- 058 FB: ich bin nicht sicher ob sie  
059 (...) das wort struktur wirklich: inhaltlich MEINEN;  
060 <<t,p>im [Augenblick->]  
061 JE: [umm,  
062 JE: (-) [weil sie-]  
063 JE: [wieso? ]  
064 FB: (-) ja <<all> sagen sie mir> doch mal *ähm:*;  
065 (-) *ähm:*; (-) wenn sie jetzt struktur,  
066 meinen sie das im sinne von dramaturgischer struktur?  
067 JE: ja ja;

<sup>2</sup> Ausschnitte dieses Beispiels werden als dozentenseitiges Verfahren der Wissensvermittlung in Heidtmann (2007: 185-192) beschrieben.  
<sup>3</sup> Die Beispiele wurden nach dem „Gesprächsanalytischen Transkriptionsystem (GAT)“ von Seiting u. a. (1998) transkribiert. Die relevanten Transkriptionskonventionen sind am Ende dieses Bandes aufgeschlüsselt.

### 2.1.3 Strategiewchsel I: Maietisches Fragen

Jens' lapidare Antwort (*ja/ja*) auf seine Frage scheint dem Dozenten zu bestätigen, dass der Student kein adäquates Verständnis von „Struktur“ hat. Der Dozent geht nun zu einem maietischen Verfahren über, um dem Studenten die Relevanz der dramaturgischen Struktur zu vermitteln. Während Hans bis dato versuchte, den Studenten durch die Formulierung seiner Zweifel zur Selbsterkenntnis zu bringen, thematisiert er nun nicht mehr den Strukturbegriff als solchen, sondern er stellt Fragen nach der Exposition der Geschichte, die darauf abzielen, dass der Student die Ungemessenheit ihrer Gestaltung selbst erkenne.

068 HA: (-) OKAY;  
069 (-) in welchem MaßENT (-) lernen wir den HAUTRcharakter  
070 kennen;

Der Wechsel der Vermittlungsstrategie wird vom Dozenten mit *okay* markiert. Der Diskursmarker signalisiert hier den Abschluss der bisherigen Aktivität und den Übergang zu einer neuen aufgrund der Erkenntnis des Misserfolgs der bisherigen Strategie (vgl. Fischer 2006). Damit manifestiert er auch die weitere Verfestigung der dozentenseitigen Hypothese über den Interaktionspartner Jens, dass dieser nämlich nicht über einen fachlichen Strukturbegriff verfüge, der sich auf die dramaturgische Struktur der Geschichte bezieht. Die maietische Strategie führt jedoch auch nicht dazu, dass der Student den strukturellen Aufbau seines Drehbuchs als problematisch erkennt. Der Dozent formuliert schließlich eine implizite, dennoch sehr deutliche Kritik an der Struktur der Exposition, die Jens jedoch bagatellisierend zurückweist:

093 HA: das sind [also] ZEHN PROZENT der erzählzeit

[lrmv.]

094 JE: (ja/Klar?)

095 JE: (-) an DIE die stim;  
096 HA: (-) <ct, knarrend> der der der MÜLLtransporter,  
097 (-) <ct, knarrend> der der der MÜLLtransporter mix,  
098 (-) erzÄHLT uns über:; (-) unsern HAUTRcharakter mix.  
099 JE: (-) hm ne.

100 DER ÄH: (-) legt en bisschen <all>ne STIMMung an;  
101 (-) einfache-

102 (-) einfache-  
103 HA: ja->aber sie> reden ja grade v über über struktur;

104 (-) <all, p>also in der> [exp]osition,

[lrmv.]

105 HA: (-) muss ja IRGENDwas (-) ähm;

106 JE: ich MÄCH <ct, knarrend> in mal n BEISPIEL;

107 HA: damit sie m mich verstehen.;

108 ich MÄCH <ct, knarrend> in mal n BEISPIEL;

109 damit sie m mich verstehen.;

110 (1.5)

Die Tatsache, dass *zehn prozent der erzählzeit* (Z. 093) für einen *MÜLLtransporter* (Z. 097) verwendet werden, der keinen Bezug zur Geschichte hat, wird vom Studenten nicht als Strukturproblem begriffen, sondern als Einfall, um *en bisschen <all>ne STIMMung* anzulegen (Z. 101), gerechtfertigt.

### 2.1.4 Strategiewchsel II: Beispielnarration

Der Dozent markiert, dass *stimmung* keine Kategorie sei, die für die dramatische Struktur relevant ist (Z. 104). Er wechselt erneut seine Vermittlungsstrategie und geht zu einem Beispiel über: *damit sie mich verstehen* (Z. 114). Der Dozent verdeutlicht damit, dass er davon ausgeht, dass Jens den gemeinten Strukturbegriff nicht versteht und einer anderen Vermittlungsstrategie bedarf.

113 HA: Ich MÄCH <ct, knarrend> in mal n BEISPIEL;  
damit sie m mich verstehen.;

114 (1.5)

115 alten-

116 (---) wissen sie wie Romeo und julia ANFÄNGT?

117 JE: (1.0)

118 ha:: [:]

119 ha:: [:]

120 HA: [loxy:]

Der Student hatte nicht auf die Vermittlungsbemühungen und die Angebote zum inhaltlichen Austausch reagiert und selbst keine Versuche unternommen, sein Struktur-Vерständnis über eine reine Behauptung und Bejähnung hinaus zu verdeutlichen. Der Dozent setzt nun an die Stelle der bisherigen, zunächst abstrakten, dann zunehmend konkreter an der Geschichte des Studienten ansetzenden Fragen und Feststellungen, die auf den Gewinn der Selbstkenntnis des Studierenden aus waren, ein anderes Vermittlungsverfahren, die von ihm selbst vorgenommene Exemplifizierung. Dieser Übergang zu zunehmend konkretisiereren und vom Dozenten selbst inhaltlich getragenen Vermittlungsverfahren reflektiert die Stabilisierung und Vertiefung seiner Partnerhypothese über Jens' Wissensdefizit. Seine Frage *wissen sie wie Romeo und julia anFÄNGT?* (Z. 117) ist eine weitere – und wie die Folge zeigt – letzte Chance für den Studenten, sich selbstbestimmt mit der Dozentenkritik und seinem eigenen Strukturbegriff auseinanderzusetzen. Als er auch sie nicht nutzt, startet der Dozent die Realisierung seines angekündigten Beispiels. Er tut dies erneut mit *okay*; (Z. 120), das wie in Z. 068 einen Aktivitätswechsel als Konsequenz aus einer aus dem Partnerverhalten neu gewonnen Einsicht (nämlich hinsichtlich des Urwissens des Partners) einleitet.

### 2.1.5 Beginn der Beispieldarstellung

Hans beginnt die Beispieldarstellung unmittelbar mit einem Kernerzählsatz:



Abbildung 1  
A01 HA, v.: da <<dim>>GEHT ne GANG die STRÄFE runter;>



Abbildung 2

A02 JA, v.: (-) [ja?] [(-)]  
[nenn?]  
A03 JE, v.:

Hans beschreibt in der Rolle des Erzählers, wie eine Gang, die nicht näher spezifiziert ist, eine Strafe hinunterläuft. Er behält seine schon seit längerer Zeit statische Körperpositur bei: Er sitzt mit in seinem Schoß verschränkten Händen, die unter der Tischplatte ruhen, und in zurückgelehnter Haltung (der Rücken lehnt an der Stuhllehne) am Tisch [Abb. 1 und 2]. Nach diesem ersten Erzählzug wechselt Hans seine Rolle. Er tritt aus der Erzählung heraus bzw. verlässt den mit *da* (Z. A01) imaginär eröffneten, unbestimmten deiktischen Raum, in dem die Geschichte spielt. Sein *jij?*, das in Überlappung mit Jens Rückmelde 'mhmm?' realisiert wird, ist ein an Jens gerichtetes Vergewisserungssignal. Mit diesem, mit einer kurzen Pause von der Erzählung abgesetzten

\* Die Standbilder sind im Transkript denjenigen Textteilen zugeordnet, die durch Fet-Markierung hervorgehoben sind. Die Nummerierung der Abbildungen findet sich auch im Gesamttranskript im Anhang. Sie ermöglichen dort eine genaue Verortung im Gesamtzusammenhang. Die Notwendigkeit Standbilder in das Transkript zu integrieren, machte eine Neuanordnung des Transkripts und eine neue Zeilenzählung notwendig. Die Zeilen A01-A20 entsprechen dabei den Zeilen 120-148 des Gesamttranskripts im Anhang. Abbildung 1 zeigt die während des gesamten Pitchings beibehaltene Sitzkonstellation. Jens (JE) ist zweiter von links, Hans (HA) sitzt ganz rechts.

trennten Signal, wechselt Hans aus der Rolle des Erzählers in die des Interaktionsorganisators, der mit dieser verstehenssichernden Aktivität zum ersten möglichen Zeitpunkt in der Erzählung die didaktische Funktion seiner Darstellung verdeutlicht und den Studenten zwingt, die bisher gelieferte Information explizit als verstanden zu bestätigen.

Mit der Wahl von „Romeo und Julia“, einem der bekanntesten Dramen der Literaturgeschichte als Beispiel, positioniert er den Drehbuchautor eher als gebildeten Alltagsmenschen und weniger als professionellen Kollegen. Die Kategorisierung GAMG (Z. A01) verdeutlicht aber, dass er sich nicht auf Shakespeares Vorlage bezieht, sondern auf die Verfilmung „William Shakespeare's Romeo and Juliet“ (Regie: Baz Luhrman) mit Leonardo di Caprio in der Rolle des Romeo aus dem Jahr 1996. Verona wird hier in eine moderne amerikanische Großstadt verlegt, die Mitglieder der beiden verfeindeten Familien geraten beim Tanken ihrer aufgemotzten Autos aneinander. Sie sind in grotesker Weise als Figuren überzeichnet und weitgehend austauschbar, statt Schwerter tragen sie vergoldete Pistolen. Sie sprechen jedoch den Originaltext des Shakespeareschen Dramas.<sup>5</sup> Dass Hans sich nicht auf das Originaldrama bezieht, was er zur Verdeutlichung der Exposition fraglos hätte tun können, sondern auf die für ein jugendliches Zielpublikum adaptierte Version, ist weiterer Bestandteil seines *recipient design*. Die Wahl des Exempels ist also Ergebnis eines zweifachen Selektionsprozesses: Die erste Selektion operiert im Universum potenziell verfügbarer Dramen für die Exemplifizierung und orientiert sich am hohen Bekanntheitsgrad des Stoffs; die zweite Selektion orientiert sich an der „Leichtigkeit“ unterschiedlicher Fassungen. Beide Selektionsentscheidungen konvergieren darin, dass mit dem Beispiel ein nichtprofessionalspezifisches *recipient design* im Kontext einer professionellen Interaktion (Stoffentwicklung) vorgenommen wird. Der primäre Rezipient Jens wird nicht als dramentheoretischer Experte angesprochen, sondern es wird ein Exempel gewählt, das geeignet ist, um einem nicht spezifisch vorgebildeten Zuhörer dramenstrukturelle Eigenschaften zu verdeutlichen. Mit der Beispieldarstellung, die an den vorangegangenen Interaktionsprozess der Problematisierung des Strukturverständnisses des Drehbuchautors anschließt und die durch sein zurückliegendes Verhalten den Anlass gegeben hat, als Laic in der durch die Shakespearischen Liebestragödie für die MTV-Generation. Trotz einiger Schwächen ist der Film insgesamt ein spannender Versuch, Shakespearsche in einem aktuellen Kontext der Reflexion über Gewalt und moderne Medienkultur anzusehen“ (Koll/Messias 1997).

<sup>5</sup> Aus „Aussetzstücken des aktuellen Actionkinos, der Popmusik-Kultur, einer gehörigen Dosis religiösem Kitsch und dem 400 Jahre alten Originaltext entstand eine durch die überbordende Fülle der Einfallreiche die Wahrnehmungsfähigkeit des Zuschauers herausfordernde fumigante Version der Shakespearischen Liebestragödie für die MTV-Generation. Trotz einiger Schwächen ist der Film insgesamt ein spannender Versuch, Shakespearsche in einem aktuellen Kontext der Reflexion über Gewalt und moderne Medienkultur anzusehen“ (Koll/Messias 1997).

## 2.2 Die Performance

### 2.2.1 Die erste Gang

Mit dem nächsten Zug seiner Beispieleralisierung verändert sich das Gesamtaberthalten des Dozenten grundlegend. Er gibt seine statische Körperpositur und Handhaltung auf und wechselt in einen performativ-enaktierenden Modus.

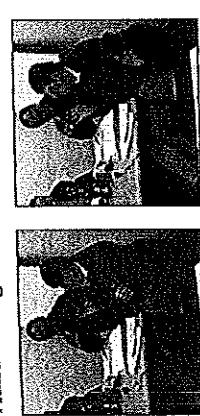


Abbildung 3

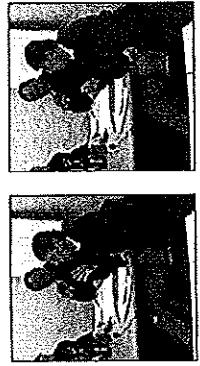


Abbildung 4



Abbildung 5

Abbildung 6

A04 HA, v.: <>ey<-- was s LOS alder; wo is randale> (-) nicht?  
A05 JE, v.: (-) nimm?  
A06 HA: (-)

Hans' Interaktionsbeteiligung ändert sich vor allem auf drei Ebenen, die wir im Folgenden detailliert analysieren werden:

- die Stilistik des Sprechens,
- das multimodale körperliche Ausdrucksverhalten,
- die interaktive Beteiligungsrolle, in der Hans agiert.

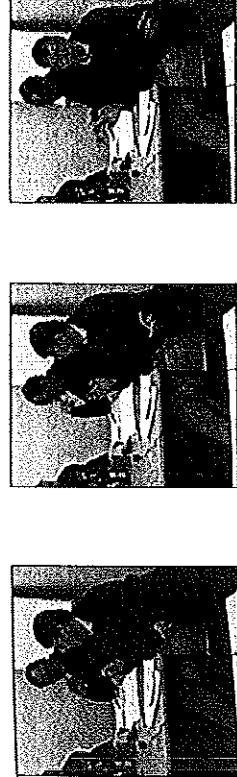
Nach der Einführung der Gang mit einem Erzählsatz aus der Erzählerperspektive geht Hans dazu über, als eines der Gangmitglieder zu agieren. Er spricht nun leiser, mit tieferer, knarrender, leicht gepresster Stimme. Es ist erkennbar nicht seine eigene Stimme, sondern er benutzt Jugendslang (Lexik: *alder, randale, ey* als *attention genter*; verschliffene Provokationsformel: *was s LOS*). Neben der verbalen und körperlichen (s. u.) Enaktierung des Verhaltens eines Gangmitglieds expliziert er mit *wo is randale* (Z. A04) dessen mentale Handlungsortorientierung. Schon kurz vor Beginn dieses Turns schlüpft Hans in die Rolle des Gangmitglieds: Er gibt seine statische Oberkörperhaltung auf und löst beide Hände aus der Schoßhaltung, führt sie nach oben gut sichtbar über die Tischplatte und breiter Arme und Hände seitlich aus [Abb. 3-5]. Seine Hände befinden sich nun rechts und links neben seinem Oberkörper, er spreizt alle Finger und bringt beide Handflächen nach vorne geöffnet in eine fast vertikale Position. Er schiebt dabei seinen Oberkörper, der mit dem Rücken an der Stuhlecke angelehnt war, etwas nach vorne. Mit Oberkörper und Kopf wippt Hans sechs Mal leicht nach rechts und links, wobei diese Bewegung auch die Unterarme und beide Hände integriert und teilweise noch leicht in seinem rechten Bein, das er über das linke geschlagen hat, sichtbar ist. Hans'

Performance ist dominant von ihm aus nach Vorne rechts, zu Jens hin, ausgerichtet. Hans spricht nicht nur als Gangmitglied, er enaktiert auch dessen Gang durch die Stilisierung einer auf Wahrnehmbarkeit und Provokation angelegten, kategorientypischen Männlichkeitsshow. Seine Performance des die Straße hinunter gehenden und Streit suchenden Gangmitglieds zielt deutlich Aspekte der Verhaltensstilisierung der tankönden Gangmitglieder in der Verfilmung.

Diese wippende Bewegung beendet der Dozent exakt mit einem erneuten Vergewisserungssignal *nicht?* (Z. A04), das er deutlich lauter und höher spricht [Abb. 6]. Der Dozent fordert Jens erneut zur Versiehdokumentation auf. Er verdeutlicht mit dieser Segmentierung, dass er mit dem ersten Zug seiner Inszenierung fertig ist. Zugleich schließt er die Finger beider Hände zu einer losen Faust und rückt sowohl mit dem Rücken wie auch mit dem Gesäß wieder in Richtung Stuhlecke. Die veränderte Finger- und Handgestik und die Rückkehr zur eigenen Stimme kontextualisieren den Übergang von der Enak-tierung des Gangmitglieds zur Rolle des Lehrers. Er nimmt seine Hände nicht wieder zurück in die *home position* (Sacks/Schegloff 2002), sondern bringt sie für alle sichtbar oberhalb der Tischplatte zur Ruhe, ohne sie jedoch dort abzulegen, und er kehrt auch mit seinem Oberkörper nicht vollständig in die Ausgangsposition zurück. Beides projiziert, dass Hans mit seiner Performance weitermachen wird. Hans' Performance als Gangmitglied und seine didaktische Strukturierung als Lehrer sind durch klare Grenzmarkierungen (Pausenklammer) und die punktgenaue Koordination zwischen den rollengebundenen Sprechweisen und den andern Ebenen des multimodalen Ausdrucks (Bewegung von Oberkörper, Arm, Hand und Fingern) gestalthaft eindeutig konturiert und voneinander abgegrenzt.

### 2.2.2 Die zweite Gang

Der Dozent führt nun als nächstes, weitgehend parallel zur Darstellung der ersten Gang, die zweite Gang ein. Erneut beschreibt er aus der Erzählerrolle das Aufsuchen der zweiten Gang; *da kommt ne ANDERE GANG*. Wieder eröffnet er die Beschreibung mit *da*, mit dem er die zweite Gruppe im gleichen Raum positioniert, in dem bereits die erste Gang unterwegs ist (vgl.: *da <<dim> GEHT ne GANG die STRÄFE runter; >, Z. A01*). Beide Gangs werden dann zueinander in Beziehung gesetzt, die zweite Gang adressiert die erste. Der Dozent wechselt nunmehr wieder seine Rolle und wandelt sich vom Erzähler zum Mitglied der zweiten Gang <*<-h>EY MANNm DA geNAU () auf EUCH ham wir geWARRiet;*> (Z. A09-10).



A07 ER, v.: (→) da kommt ne ANDERE gang und sagt <<HOPPES MANN



Abbildung 9

A08 ER, v.: DA genau (.) auf EUCH ham wir geWÄRER> > (-) ja? (1,2)

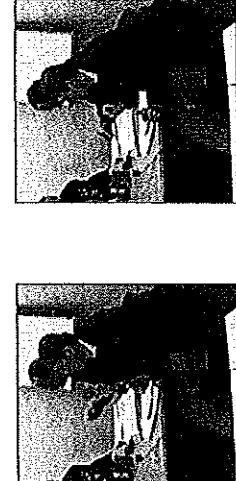


Abbildung 11

A08 ER, v.: DA genau (.) auf EUCH ham wir geWÄRER> > (-) ja? (1,2)

Das Mitglied der zweiten Gang wird durch eine Sprechweise charakterisiert, die der ersten sehr ähnlich ist. Wieder spricht Hans leiser, mit einer knarrenden bis rauen, fast flüsternden Stimme. Die Rede inszeniert er als dreiteiligen Turn, der strukturell dem des zuvor enaktierten gegnerischen Gangmitglieds sehr ähnlich ist:

- attention getter: ey – ey mann
  - Formulierung der Provokation: was los alder – da genau
  - Formulierung der Provokation: wo is randale – auf euch haben wir gewarnt
- Im Unterschied zum ersten Ganginszenierung und Kognitionsinszenierung (vgl. dazu Schmitt 2003) um: Zunächst wird nun das Gewahrwerden des Gegners inszeniert (*da genau*), dann folgt die Provokation (*auf euch haben wir gewarnt*), die Streit ankündigt. Die Rede des zweiten Gangmitglieds zeichnet sich durch eine stark rhythmisierter Struktur, einen synkopierten Jambus, der einem Rap ähnelt, aus:

*EY – MANN – D4: genAU- auf EUCH ham wir geWÄRER*  
Die verzögerte Syncopierung hebt zusammen mit der Akzentuierung den rituellen, ästhetisch überformten Charakter der Konfliktstrophe hervor.

Anders als bei der ersten Gruppe steht im körperlichen Ausdruck jedoch nicht die Verkörperung des Gehens im Zentrum der Performance, sondern der

Prozess des Suchens und Findens eines Gegners [Abb. 9-10]. Dies verdeutlicht Hans durch die Drehung des Oberkörpers weit nach links, er lässt seinen Blick schweifen, deutet im Moment des Erkennens mit seiner linken Hand mit ausgestrecktem Zeigefinger in Richtung des Gegners, ehe er bei *EUCH wieder zur Mitte zurückkehrt* [Abb. 11], um seine Inszenierung der zweiten Gang abzuschließen. Wie bei der Darstellung der ersten Gang wechselt der Dozent, als er seine Inszenierung beendet hat, zurück in die Lehrerrolle: Er spricht wieder lauter und höher und ballt seine Finger zur Faust [Abb. 12]. Erneut produziert er ein Vergewisserungssignal (*ja?*), das er mit einer kurzen Pause von seiner Performance absetzt. Hans benutzt also die gleichen, ebenso systematisch und punktgenau multimodal und narrationsstrukturell koordinierten Verfahren der Enaktionierung und des Wechsels unterschiedlicher Beteiligungsrollen.

Hatte Hans bei der performativen Darstellung der ersten Gang seine Inszenierung primär nach Vorne rechts ausgerichtet, so orientiert er sich nun bei der Einführung der zweiten Gang Mitte links. Die beiden Gangs werden in einem gemeinsamen Raum angesiedelt, in dem eine Rechts-links-Opposition enaktiert wird: Gang eins wird links, Gang zwei rechts positioniert. Bezieht man diese komplementären gestischen Ausrichtungen auf den mit *da* eingangs eröffneten imaginären Raum (vgl. Z. A01 und A07), so sind beide Gangs in diesem nunmehr lokalisiert.

### 2.2.3 Konfliktescalation

Die Enaktionierung der Gangmitglieder wird zwar beide Male mit dem Einrollen der Finger zu einer geschlossenen Handhaltung abgeschlossen, doch werden die Hände nach der zweiten Darstellung zu Fäusten geballt [Abb. 12]. Dieses kleine kontrastive Detail bekommt seine spezifische Bedeutung im Kontext des bislang inszenierten Aufeinanderentreffens der beiden Gruppen: Es verkörpert das narrative bereits angelegte Konfliktpotenzial der Berggnung. Seine Entladung enaktiert Hans anschließend in einer gleichermaßen minimalistischen wie komplexen Weise.



Abbildung 13

A09 ER, v.: boFF;

Der Dozent hebt beide Fäuste in die Höhe, führt im Stile eines Boxers seine linke Faust als Führhand etwas weiter nach vorne (zu einem imaginären Gegen) und hält die rechte als Schlaghand und zur eigenen Deckung zurück, erneut höher und näher an seinem Kopf platziert. Während dieser Darstellung eines Boxers äußert er die Interjektion *hoff*. [Abb. 13].

So klar diese Darstellung ein Emblem für die Konfliktescalation ist, so komplex ist sie in Bezug auf die Beteiligungsrolle, die Hans mit ihr einnimmt. Er enaktiert einen „Rollenmix“, der verschiedene Perspektiven miteinander vermischt.“ Verbale Äußerung und körperlicher Ausdruck ergänzen sich hier nicht wie zuvor in wechselseitig verdeutlichender und redundanten Weise zur Enaktierung einer einzigen Rolle. Hans agiert weder als klar erkennbares Mitglied einer der beiden Gangs, noch ist die Äußerung die eines Kämpfers. Der Dozent verkörpert eher in abstrahierter Weise einen stilisierten, verallgemeinerten Kämpfer als solchen und dessen Kampfbereitschaft. Die an Sprechblasen in einem Comic erinnernde, onomatopoeistische Interjektion *hoff* bringt dagegen die Dynamik der Konfliktescalation zum Ausdruck. Sie realisiert den nächsten narrativen Schritt, allerdings weder als narrative Beschreibung noch durch Enaktierung aus Akteursperspektive, sondern in Form einer nicht-begrifflichen, lautlich ikonischen Mimesis der Qualität des dargestellten Ereignisses. Die Perspektiven der Akteure und des Erzählers und die überpersönliche Dramatik des Ereignisses selbst werden hier also in einem anschaulichen multimodalen Emblem kondensiert.

2.2.4 Die Streitparteien  
Nach einer kurzen Pause übernimmt Hans wieder die Rolle des Erzählers. Er spricht nun deutlich lauter und höher (in seiner Indifferenzlage); die Stimme ist voller und mit nur noch wenig Flüsteranteil.

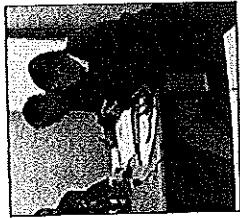


Abbildung 16

All Hs, v.: (-) <<Gisbund die anderen sind die DINGsens da;>

Er stellt nun die beiden Parteien, die er aufeinanderprallen ließ, vor: *die einen sind die Capulets, und nach einer abermaligen kurzen Pause <<dim> und die anderen sind die DINGsens da;>* [Abb. 14-16]. Für den pädagogischen Zweck andererseits scheint es dem Dozenten der Vereinfachung der Struktur einer Exposition nicht wichtig zu sein, die zweite Gang präzise als „die Montagues“ einzuführen. Die referenzoffene Pro-Form *die DINGsens da* reicht zum einen aus, um durch den Gegensatz der beiden syntaktisch parallel nach dem Format „die X“ und die Y“ aufgebauten TCUs die relevante Konfliktodynamik anzusegnen. Zum anderen kann die Pro-Form durchaus im Rahmen des dozentenseitigen recipient design verstanden werden. Es knüpft als jugendsprachliche, gezielt latexe Referenz an die verbal-stilistische Charakterisierung der beiden Gangs an.

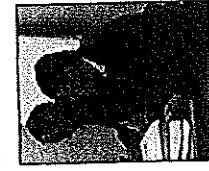


Abbildung 17

Die erste Gang, die Capulets [Abb. 17], werden im Einklang mit ihren Koordinaten im etablierten Konfliktraum mit dem Daumen der rechten Hand als dominat stehend ausgewiesen. Die DINGsens (Montagues) [Abb. 18] werden dagegen mit beiden geöffneten Händen nach links verwiesen. Der Dozent folgt also bei seiner Beispieldarstellung systematisch den von ihm selbst etablierten räumlichen Strukturen.



Abbildung 18



Abbildung 19

All Hs, v.: (-) *die einen sind die Capulets,*

<sup>6</sup> Es handelt sich um eine conceptual blend unterschiedlicher Ereignis-Perspektiven in einer synkretistischen Struktur (vgl. Faconnier/Turner 2002).

### 2.2.5 Der Sheriff/der Prinz

Der Dozent entwickelt das Beispiel nach einer kurzen Pause in der Erzählerrolle weiter. Er verwendet nun eine neue erzählerische Strategie, nämlich die Ankündigung des nächsten Erzählschritts durch eine Frage:

A12 EA, v.: (—) und? (—) wer geht dazwischen?

A13 JE, v.: (—) röh.

Hans wendet sich mit der Frage *und?* (—) wer geht *dazwischen*? direkt an Jens, seinen primären Adressaten. Durch die Frageform verbindet Hans den Erzählfortschritt mit der erneuten Einnahme der Lehrerrolle, die den Versetzensfortschritt des Adressaten kontrolliert. Die Tatsache, dass der Dozent die Weiterentwicklung der Geschichte zu Gunsten der Elitierung eines Rezeptionssignals von Jens zunächst aufschiebt, verdeutlicht wie wichtig ihm die Sicherung der vollen Aufmerksamkeit des Studenten ist. Jens' Reaktion *mh*: zeigt, dass er die Frage genau so, d. h. nicht als Aufforderung zu einer Antwort, sondern zu einer Aufmerksamkeits- und Versicherungsdokumentation begreift. Hans' Verfahren der Ankündigungsfrage erinnert an Märchen-Erzählungen für Kinder, wo solche Fragen einerseits dem Spannungsaufbau, andererseits der Integration und aktiven Mitarbeit der Adressaten dienen. Die pragmatische Assoziation zu den Rollen einer dialogisierten Märchenerzählung und die wiederholte Einforderung von Versicherungsdokumentationen des Studenten tragen zu seiner Positionierung als belehrungsbedürftigem Rezipienten mit geringen Wissensvoraussetzungen bei.

Dass der Dozent auch keine wirkliche Antwort des Studenten erwartet hat, zeigt er anschließend damit, dass er die fragliche Information selbst gibt.

aus Zeige- und Mahngeste aus [Abb. 19]. Der linke Unterarm liegt inzwischen wieder auf dem Oberschenkel auf und die linke Hand ist damit unter der Tischplatte verschwunden. An dieser Stelle treten erstmals in dieser Narration die verbale Einführung eines Akteurs und seine multimodale Enaktierung einander. Die Zeigegeste, die projektiv die folgende Wartung des Sheriffs verkörpert (s. u.), setzt schon vor seiner verbalen Einführung ein, und bereits vor der folgenden Wiedergabe der Äußerung des Sheriffs (s. u.) verändert der Erzähler seine Stimme zunehmend in Richtung der Stimmgebung, die dann die folgende Rede des Sheriffs auszeichnet. Hans beschleunigt sein Sprechtempo, er wird langsamer, leiser und tiefer, die Stimme wird zur Knarrstimme. Stimme und Gesik sind diesmal nicht segmental konkurrent mit den eingenommenen Rollen, beide antizipieren vielmehr die folgende Transition zwischen Erzähler und Geschichtenerzählerfigur.

Die Zeigegeste erhält aber in diesem Kontext noch eine weitere Bedeutung, die sich aus der mit der Zeigerichtung verbundenen Adressierungsqualität ergibt. Der ausgestreckte und ermahrende Zeigefinger [Abb. 20-22, 24] ist genau wie der Blick des Dozenten auf Jens gerichtet. Diese Adressierung und die Vorgängigkeit der Geste vor der Verbalisierung des Prinzen als neuem Agenten verleihen der Geste die zusätzliche Bedeutung, dass auch der Drehbuchautor ernannte wird. Aufgrund der vorgegangenen Interaktion über den Struktur-Begriff kann nämlich der Student wie die beiden Konfliktparteien in der Erzählung als einer verstandenen wertenden, der aufgrund seines Verhaltens ermahnt wird. Der Dozent agiert hier also in einer Rollenmischung von enaktierendem Erzähler und Lehrer.

Der Dozent bleibt auch bei der Inszenierung des Auftritts des Sheriffs bzw. Prinzen im Rahmen des von ihm etablierten imaginären Raums und der Positionierung der zwei Parteien in ihm. Bei der Verkörperung des Prinzen orientiert sich der Dozent konsequent mittig nach Vorne, während die Gangs rechts und links positioniert wurden. Diese Mittigkeit wird auch verbal formuliert, als der Dozent erzählt, dass der Prinz *dazwischen* geht, was ja zumindest zweieinhalb Parteien voraussetzt, die sich gegenübersehen.

Interessant ist, dass der Dozent bei der Kategorisierung des Gesetzesvertreters eine Selbstkorrektur von *SHERIFF* zu *PRINZ* vornimmt. Durch die markante Akzentuierung der Korrektur *PRINZ* wird die Ersetzung nicht verdeckt, sondern hervorgehoben. Mit ihr verdeutlicht der Dozent, dass er nicht (nur) von der Zielgruppenspezifischen Verfilmung, sondern auch vom Dramenoriental spricht. Der Sheriff steht für die amerikanische Großstadt, der Prinz für Verona zu Zeiten der Renaissance. Anschließend schlüpft Hans nun selbst in die Rolle des Prinzen.



Abbildung 19



Abbildung 19

A14 EA, v.: (—) der SHERIFF geht dazwischen;

A15 EA, v.: der PRINZ geht <Kalligraphie> und sagt: ;;

In der kurzen Pause (—) vor der Erzählfortsetzung der *SHERIFF* geht *dazwischen*; beginnt Hans wieder gestikulatorisch aktiv zu werden. Der neue Akteur, der Sheriff, wird durch die rechte Hand symbolisiert: Mit ausgestrecktem Zeigefinger und dem Unterarm etwa 45° angehoben führt Hans eine Mischung



Abbildung 21

A16 PR, V.: <>Leute: PASST mal auf;  
A17 PR, V.: (-) wenn das noch ENTHAL passiert hier;



Abbildung 22

A18 PR, V.: (-) dann- (1.7) fliecht ihr hier aus der gEMEINDE;



Abbildung 23



Abbildung 24  
A19 PR, V.: (-) dann werdet ihr vogelfrei; >



Abbildung 25  
A20 JE, V.: (—) ‘mm;

Während die beiden Gangs sprachlich als jugendliche enaktiert wurden, spricht der Prinz als Erwachsener und als Vertreter der Obrigkeit, die mit der Macht ausgestattet ist, sehr weitreichende Konsequenzen anzudrohen. Während die Gangmitglieder durch eine emotionale, auf Aufmerksamkeit orientierte Sprechweise mit einfacher Syntax charakterisiert wurden, spricht der Prinz im Kontrast dazu in einem stilistisch höheren lexikalischen Register (gemeinde, vogelfrei) und mit der komplexeren Syntax einer Wenn-dann-Konstruktion. Er führt im Wenn-Teil Voraussetzungen ein (*wenn das noch ET-NMAL passiert hier*), bei deren Vorliegen er gravierende existentielle Konsequenzen androht: *dann- (1.7) fliecht ihr hier aus der gEMEINDE*; Die Drohung mit Konsequenzen wird dann noch einmal mit einem archaisch-legalistischen Ausdruck reformuliert: *dann werdet ihr VOgeffrei*. Die Stimme des Prinzen ist sehr weich und zunächst bedrohlich leise (bei <>p>leute; PASST mal auf), er hat keine Knarrstimme, sondern die Stimmbänder schwingen harmonisch, *wenn das noch ET-N MAL pasSIERT HIER*; wird dann stark rhythmisiert, ähnlich wie zuvor bei der Enaktierung des zweiten Gangmitglieds ähnelt es einem synkopierten Rapsong, der sich klar von der Lehrer- und Erzählerstimme abhebt.



Abbildung 26

Nur an einer Stelle gibt Hans die ermahnende Zeigegeste auf, und zwar in der Pause (1.7), unmittelbar bevor der Prinz den beiden Parteien Konsequenzen androht. Zur gestischen Darstellung des Rauswurfs, die wie zuvor die Zeigegeste der Verbalisierung vorausgeht und diese ankündigt, setzt der Dozent nun wieder beide Hände ein: Er deutet mit dem Daumen der rechten Hand nach rechts, mit dem Daumen der linken Hand nach links [Abb. 26]. Der Rauswurf der beiden Gegner wird also relativ zu den etablierten Raumkoordinaten eingesetzt, die die beiden Parteien und der Prinz im imaginären Verweisraum einnehmen: Die Capuletts fliegen folglich nach rechts raus, die Dingesens (Montagues) nach links, beide relativ zur Mitte, die der Prinz eingenommen hatte, als er dazwischen gegangen war.

Nachdem der Dozent mit vogelfrei die Rede des Prinzen beendet hat, macht er eine Pause (—). Im Unterschied zu den vorangegangenen Segmentierungen seiner Darstellung produziert er diesmal kein Vergewisserungssignal, mit dem er Jens zu einer Verstehensdokumentation aufforderte. Inzwischen ist diese Erwartung jedoch offenbar für Jens so fest etabliert, dass er nun in der Pause

Abbildung 27  
Nur an einer Stelle gibt Hans die ermahnende Zeigegeste auf, und zwar in der Pause (1.7), unmittelbar bevor der Prinz den beiden Parteien Konsequenzen androht. Zur gestischen Darstellung des Rauswurfs, die wie zuvor die Zeigegeste der Verbalisierung vorausgeht und diese ankündigt, setzt der Dozent nun wieder beide Hände ein: Er deutet mit dem Daumen der rechten Hand nach rechts, mit dem Daumen der linken Hand nach links [Abb. 26]. Der Rauswurf der beiden Gegner wird also relativ zu den etablierten Raumkoordinaten eingesetzt, die die beiden Parteien und der Prinz im imaginären Verweisraum einnehmen: Die Capuletts fliegen folglich nach rechts raus, die Dingesens (Montagues) nach links, beide relativ zur Mitte, die der Prinz eingenommen hatte, als er dazwischen gegangen war.

Nachdem der Dozent mit vogelfrei die Rede des Prinzen beendet hat, macht er eine Pause (—). Im Unterschied zu den vorangegangenen Segmentierungen seiner Darstellung produziert er diesmal kein Vergewisserungssignal, mit dem er Jens zu einer Verstehensdokumentation aufforderte. Inzwischen ist diese Erwartung jedoch offenbar für Jens so fest etabliert, dass er nun in der Pause

selbstinitiiert eine Verstehensdokumentation ('*mhm*; Z. A020) produziert. Währenddessen verändert Hans die Fingerhaltung seiner rechten Hand: Er führt nun den Zeigefinger, den er zuvor entzähnend ausgestreckt hatte, mit dem Daumen zu einem „Ring“ zusammen und streckt Ringfinger und Mittelfinger der rechten Hand aus [Abb. 27]. Wie zuvor der ausgestreckte Zeigefinger kündigen die beiden gestreckten, leicht gespreizten Finger das nächste Strukturelement der Narration des Dozenten an. Mit den beiden Fingern zeigt er an, dass nun die zweite Szene des Dramas folgt, was er danach auch verbal ankündigt:

- 150 HA: (1.-2)  
151      nächste.  
152      (1.)

Wir beenden an dieser Stelle die detaillierte multimodale Analyse der Performance des Dozenten. Ihre wesentlichen Strukturelemente wiederholen sich im weiteren Verlauf. Wir fassen nun kurz zusammen, wie der Dozent die Narration fortführt und durch die Explikation ihrer interaktiven Funktion abschließt.

## 2.2.6 Weiterer Verlauf und Ende der Beispieldokumentation

Der Dozent führt anschließend die Figur Romeos und seine verzweifelte Liebe zu Julia ein (Z. 153-169). Nachdem er die Erzählung der Ereignisse der Exposition abgeschlossen hat, verdeutlicht der Dozent zusammenfassend die dramatische Struktur der von ihm gerade erzählten und enaktierten Exposition:

- 177 HA: und das ist ne exposition wo es;  
178      (–) da wird exponiert,  
179      (–) da sind zwei t; (–) zwei gruppen,  
180 JE:      (–) nhm,  
181 HA:      die KNALLen aufeinander,  
182      (–) da is die warnung wenn: das noch mal passieren?  
183      (–) ((schnippt))  
184      (–) fliegt ihr aus der STADT,  
da hat [«Dallies] schaut;  
185 JE:      (Inbr-) umittelbar was;  
186 EA:      GANZ umittelbar was;

187 EA: <<du>> mir <<du>> unserer geschichte zu tun; >

Mit dieser Strukturerdeutlichung macht der Dozent nochmals klar, worin die besondere dramaturgische Qualität der gerade vorgeführten Exposition von „Romeo und Julia“ besteht: Jedes Element der Exposition hat eine unmittelbare Relevanz für die Handlung, die sich im Verlauf des Dramas entfalten wird. Die interaktive Funktion dieses Beispiels arbeitet er weiter heraus durch die folgende negativ evaluierende Kontrastierung mit dem studentischen Drehbuch:

- 189 HA: (–) <<du>> aber das was SIE,>  
190      (–) in f- (–) in bei einem: (–) KURZfilm:  
191      von FUßE müssten verzaubern sie ihre zeit?  
192      (–) mit Eltern;  
193      (–) atmosphäre.

Mit der zu *exposition* kontrastierenden, abgewerteten Kategorie *atmosphäre* rekontextualisiert er die von ihm abgelehnte Kategorie des Studenten; er bezieht seine Ausführungen sofort zurück auf den Ausgangspunkt der Beispieldokumentation (vgl. Kap. 2.1.3, Z. 101-104 im Transkript). Der Dozent verdeutlicht rückwirkend, dass seine narrative Performance einem argumentativen Zweck dient, nämlich die Unzulänglichkeit der Exposition des studentischen Drehbuchs durch den Vergleich mit einer gelungenen aufzuweisen und die Irrelevanz von *atmosphäre* als dramaturgischer Kategorie auszuweisen.

Jens wehrt sich jedoch gegen diese abschließende Negativevaluation:

- 194 JE: (–) nhm;  
195      (–) [false ]  
[Class] ->  
196 HA: des wird ich SO vialleicht NICHT [sagen;]  
197 JE: [Lieber] atm & JENS;  
198 FA: (–) da (–) DARF [ich ] das in alle:r-  
[item;]  
199      (–) ja;  
200 JE: SCHEISS,  
201 EA: (–) <<FIDEI>>lichkeit und ENDGÜLTIG sagen;  
202      ja;  
203 JE: ja;  
204 HA: HANDWERKlicher (–) FEHLER;  
205 JE: 'nhm?  
206 FA: (–) NICHT (–) diess<<>>1.kartelei; >

Sobald Jens' Widerspruch erkennbar wird, unterbricht ihn der Dozent (Z. 198). Er hebt metakommunikativ die Schärfe seines Verdikts hervor und beschreibt dem Studenten, dass die Exposition seiner Geschichte (mit Mülltransporter) ein *handwerklicher fehler* (Z. 204) sei, über dessen Beurteilung er keine weitere Aushandlung zulässt. Die Bewertung *handwerklicher fehler* setzt den Schlusspunkt der strukturbbezogenen Vermittlungsbemühungen des Dozenten: Er verdeutlicht, dass der Student, der nicht einmal angekündigt hat, nunmehr als *ultima ratio* die explizite fachliche Degradiierung erleidet muss. Dies drückt jedoch nicht einfach die negative Beurteilung des studentischen Drehbuchs durch den Dozenten aus. Ihre konkrete Formulierung ist vicimehr emergent. Sie ist adaptiert an einen Rezipienten, der sich aus Sicht des Dozenten gegen alle Versuche der didaktischen Vermittlung von Einsicht gesperrt hat und renitent auf einer unhalbaren Position beharrt. Das *recipient design* dieses abschließenden Verdikts ist also ein Produkt des interaktiven Prozesses. Es inkorporiert die Geschichte gescheiterter Vermittlungsbestrebungen.

hungen und reflektiert die daraus resultierende Positionierung des Rezipienten, der sich trotz aller Bemühungen als lernresistent gezeigt hat.

### 3. Beteiligungsrollen und *recipient design* in narrativer Performance

Abschließend fassen wir zunächst zusammen, wie die narrative Performance des Dozenten Hans durch die systematische Verknüpfung unterschiedlicher Beteiligungsrollen (*footings*, vgl. Goffman 1981) ihres Produzenten ihre Struktur gewinnt. Im Anschluss daran diskutieren wir, welche Einsichten aus diesem Fall über die funktionale Gestaltung einer Performance für das mit ihr realisierte *recipient design* und darüber hinaus für das Konzept des „*recipient design*“ als solches gewonnen werden können.

#### 3.1 Die multimodale Konstitution der Beteiligungsrollen

Vor der Beispieldarstellung tritt der Dozent Hans als argumentierender Lehrer auf. Seine Vermittlungsbemühungen bis dahin lassen dem Studenten Jens Raum zur Aushandlung und zur selbständigen Gestaltung seiner reaktiven Turns. Dies ändert sich grundlegend mit dem Wechsel zur Beispieldarillation. Mit ihr geht ein basaler Wechsel der interaktiven Beteiligungsweisen einher. Der Dozent organisiert sich mit der Beispieldankündigung für einen längeren, von ihm einseitig definierten Zeitraum das Rederecht für einen *multi-unit turn* (Houtkoop-Steenstra/Mazeland 1985) und weist Jens die Rolle des passiv Zuhörenden zu. Die spezifische multimodale Performance der Narration zeichnet sich nun aber dadurch aus, dass Hans nicht nur, wie für eine Narration üblich, das monologische Rederecht der Erzählerrolle einnimmt. Er erkennt außerdem verschiedene Charaktere der erzählten Geschichte (zwei Gangmitglieder und den Prinzen) und er strukturiert seine Erzählung aus einer „Interaktionsorganisation“ und den Prinzen) und er strukturiert seine Erzählung aus einer „Interaktionsorganisation“ und den Prinzen) und er strukturiert seine Erzählung aus einer „Interaktionsorganisation“ und den Prinzen) und er strukturiert seine Erzählung aus einer „Interaktionsorganisation“ und den Prinzen).

- Der Interaktionsorganisator: Beginn und Ende sowie die einzelnen narrativen Züge der Beispieldarstellung werden durch Pausen, Diskursmarker und Vergeßewisserungssignale überdeutlich didaktisch segmentiert. Hans prozessiert die narrative Information kleinschrittig, er sichert die Aufmerksamkeit der Adressaten hinaus verweist sie auf den professionellen Kontext „Filmsstudium“, in dem die

(vor allem von lens) und ihr Verständnis eigens durch die an jeder Zasur erfolgende Einforderung von Verstehensdokumentationen ab. Als Interaktionsorganisator spricht Hans mit seinem stummlichen Basisregister (mehrere Lautstärke und Höhe).

- Der Erzähler: Hans produziert das Erzählerüst, indem er die wesentlichen Personen mittels sehr knapper Kernerzählsätze einführt. Er spricht sie ebenfalls mit seinem stummlichen Basisregister und verharrt dabei weitgehend in statischer Sitzhaltung.
- Die Geschichtenträger: Hans erkennt die Gangmitglieder, den Sheriff/Prinz und später auch Romeo. Er nimmt für sie einen kategorientypischen Sprechstil (v. a. Jugendsprache, Rapthytmisierung) an, der erkennbar nicht der seine ist, er spricht leiser, tiefer und teils flüstern, er verkörpern durch expressive gestische Inszenierung ihr Handeln in der Geschichte (maskulines Gehlen, Suchen, Kampfen, Ermahnhen etc.) und die damit verbundenen Habitusformationen. Er positioniert alle Parteien gestisch in einem imaginären Raum, den er Schritt für Schritt konsistent weiter entwickelt und „bevölkert“.
- In der klaren multimodalen Differenzierung der Beteiligungsrollen schafft Hans ein lokales System von Bedeutungen für einzelne multimodale Ressourcen, die durch ihre kontrastive Verwendung und ihre gestaltliche Kookkurrenz mit anderen Ressourcen entsteht. So gewinnen vor allem die expressive Gestik und die Stimmeigenschaften rollen- und aktivitätstypische Werte, die sie außerhalb dieser kontrastiv organisierten Performance nicht besitzen. Die Kombination von gestalthaft klarer Kontraktivität der Beteiligungsrollen und der Erzählschritte einerseits, struktureller Parallelisierung von Aktivitäten (z. B. weitgehend analoge Einführung der beiden Gangs) und konsistentem Aufbau eines imaginären räumlichen Szenarios andererseitszeugt von einer hohen Kompetenz zur ästhetischen Interaktionsgestaltung. Wie wir in der Analyse gesehen haben, kommt es dennoch an einigen Stellen zu „Überblendungen“ verschiedener Beteiligungsrollen. Diese sind aber nicht auf mangelnde Koordination zurückzuführen, sondern sie entstehen, weil gestisch oder stimmlich eine später erkannte Rolle bereits während ihrer erzählerischen Einführung antizipiert wird (vgl. zu „Überblendungen“ bei Redewiedergaben die Beiträge von Günther und Imo in diesem Band).
- Die untersuchte narrative Performance ist motiviert durch ein Interaktionsproblem (Vermittlungsproblem), zu dessen Lösung sie eingesetzt wird. Dies wird deutlich a) durch die sequenzielle Position der Performance als spätes Vermittlungsverfahren, b) durch die erzählerische Coda, die den argumentativ-demonstrativen Zweck der Narration im Kontrast zur schlechten dramaturgischen Struktur des Drehbuchs der Studenten erklärt und c) durch das abschließende Verdikt, nachdem die Narration nicht den gewünschten Erfolg gezeigt hat. Jenseits ihrer didaktischen Funktion hat Hans‘ narrative Performance jedoch zweifellos ihren ästhetischen Eigenwert und vielleicht auch ihre eigenständige ästhetische Motivation, den Spaß am der Gestaltung. Darüber hinaus verweist sie auf den professionellen Kontext „Filmsstudium“, in dem die

Interaktion stattfindet. Mit der Systematik und der Konsequenz der narrativen Performance zeigt sich der Dozent selbst als professioneller Schauspieler, der die zu vermittelnde Materie „Film dramaturgie“ aus dem Siegreif als Aufführung für ein Publikum zu inszenieren weiß. Es kommt so zu einer Isomorphie von Interaktionsgegenstand und Interaktionsmodus: Es wird in der Interaktion selbst eine Bühne-Publikum-Relation geschaffen, durch eine Vorführung wird die Kunst, eine Vorführung zu gestalten, vermittelt.

### 3.2 Die Positionierung des Rezipienten

Wir wollen nun zusammenfassend betrachten, welche Qualität die einzelnen Komponenten der narrativen Inszenierung als Verfahren des lokalen *recipienzdesign* haben. Es geht darum, welchen Beitrag einzelne Verfahren der Interaktionsgestaltung zum *recipienzdesign* leisten, wie mit ihnen auf den vorangegangenen Interaktionsverlauf Bezug genommen wird und welche Positionierungen von Jens als seinen primären Adressaten bezogen werden. Die narrative Performance ist ein auf Jens als primären Adressaten bezogenes Vermittlungsverfahren, das dem Scheitern der vorangegangenen Versuchsreihe, ihn zur Einsicht in die Unzulänglichkeit seines dramaturgischen Strukturverständnisses zu bringen, und der spezifischen Art seiner Reaktion auf diese Versuchsrechnung trägt. Die Spezifik des Einsatzes der Vermittlungsstrategie „Narration“ ist im sequenziellen Kontext der Interaktion zunächst einmal dadurch bestimmt, dass sie als ein „spätes Verfahren“ eingesetzt wird, welches auf das Scheitern der vorangegangenen begrifflich und argumentativ-maiestisch ausgerichteten Vermittlungsversuche reagiert. Die Narration positioniert aufgrund ihrer Gattungstypik als nicht-professionelles, alltagsweltliches Verfahren der Wissensvermittlung (vgl. Bergmann/Luckmann 1995) und zusätzlich aufgrund ihrer sequenziellen Platzierung als verständigungssicheres Verfahren (*damit sie mich verstehen*) den Studenten als einen Adressaten, für den eine exemplifizierende, anschauliche Vermittlungsstrategie angemessen ist als eine begrifflich-abstrakte. Die Bekanntheit des ausgewählten Beispiels gegenstands „Romeo und Julia“ konvergiert mit der Narration als Gattung, dass der Adressat nicht, wie aufgrund des Interaktionstyps „Pitching im Filmstudium“ zu erwarten wäre, als angehender Experte mit professionellem Vorwissen, sondern als Laie ohne besonderes Vorwissen positioniert wird. Hans‘ Entscheidung für die Verfilmung anstelle des Dramenoriginals und seine jugendstilistischen Enakierungen sind auf einen Rezipienten abgestimmt, dem eher die Rezeptionshaltung und -fähigkeiten eines Jugendlichen als eines professionellen Kollegen zugetraut werden. In dieser Hinsicht ist bemerkenswert, dass Hans die Eröffnung des Filmes nicht einfach nachstellt, sondern sie speziell für Jens aufbereitet. Zum einen transformiert er die Exposition der Verfilmung. Die Gangs treffen im Film an einer Tankstelle aufeinander und entdecken einander erst sehr spät und für einander überraschend im

einer insgesamt unübersichtlichen Situation. Hans dagegen lässt sie einander auf der Straße begegnen, wo sie zielischer einander als Gegner suchen. Diese Umgestaltung schafft eine klarere Erzählsstruktur und führt konsequent auf die Konfrontation zu. Zum anderen enakiert der Dozent nicht die Sprache der Gangmitglieder in der Verfilmung, denn dort sprechen sie den Shakespearischen Originaltext, d. h. eine archaische, literarische und gereimte Varietät. Der Dozent wählt dagegen einen nicht der Vorlage entstammenden Jugenddialekt zur Gruppen- und Situationsystypisierung. Jens wird dadurch zwar als jugendlicher, laienhafter Rezipient positioniert, doch handelt es sich hier nicht um eine Akkommmodation (Giles/Coupland 1991) von Hans an Jens‘ Sprechstil, denn Jens spricht keinen Jugenddialekt. Vielmehr verdeutlicht Hans mit dieser Sprachweise, dass Jens in der Verwendung zentraler dramaturgischer Begriffe (hier: *Struktur*) vergleichbar kraftvoller und unprofessionell, d. h. primär auf Wirkung und nicht auf Präzision ausgerichtet, agiert. Eine weitere situativ relevante Analogie besteht im Fehlverhalten der Gangmitglieder und Jens, denn beide halten sich nicht an die Gesetze (in der Gemeinde bzw. im Pitching). Der Dozent bewertet also mit seiner jugendstilistischen Enakierung Jens‘ Interaktionsverhalten als strukturell vergleichbar mit dem Mitgliedern der Jugendgang. Das heißt aber keineswegs, dass er damit Jens auch sozialstilistisch als Mitglied einer Jugendkultur kategorisiert.

Die aufgewiesenen Variationen simplifizieren die Narration gegenüber der Filmvorlage nicht nur. Sie schenken diese (wie schon die Wahl des Films statt des Bühnenstücks als Vorlage) systematisch auf den Vermittlungszweck der Demonstration einer dramaturgisch stringenten Exposition und auf den spezifischen Rezipienten, das ihm zugeschriebene Verstehensproblem und die ihm zugeschriebenen Verstehenskapazitäten zu. Die narrative Performance ist also nicht nur ein Verfahren, das für bestimmte interaktive Funktionen eingesetzt wird, sie ist vielmehr in ihren Details selbst genau auf diese Funktion zugeschnitten, die somit bis in die Feinheiten der narrativen Performance selbst hinein wirkt.

Die Didaktisierung der narrativen Performance durch Kleinschrittigkeit, überdeutliche Segmentierung, Plakativität und klare Kontrastbildungen in der multimodalen Performance sowie durch die Rekurrenz von Anforderungen zur Verstehensdokumentation verstärkt schließlich die Positionierung des Studenten als eines nicht-professionellen, d. h. laienhaften Rezipienten mit geringen und problematischen Verstehensvoraussetzungen, der sich bisher als begiffensuzig, der Problematisierung nicht zugänglich und einsichtsresistent gezeigt hat. Damit soll nicht behauptet werden, dass Hans Jens norwendigerweise als kognitiv relativ eingeschränkten und unprofessionellen Gesprächspartner sieht.<sup>7</sup> Das *recipienzdesign* richtet sich an Jens als den im Laufe der Interaktion gemeinsam konstituierten Beteiligten, der hinsichtlich wesentlicher

<sup>7</sup> Hier ist auch zu bedenken, dass die Filmstudenten erst nach einer sehr strengen und stark selektiven Prüfung zum Studium zugelassen werden.

dramaturgischer Begriffe mehr vorgibt, als er tatsächlich zu bieten hat. Jens wird somit lokal, mit Bezug auf dieses spezielle Interaktionsproblem und diese Interaktionsgeschichte als Rezipient positioniert, der in dieser Hinsicht eine derart problematische Identität angenommen hat und ihrer entsprechend behandelt wird, um mit genau dieser Behandlung eine Korrektur dieser Identität zu erwirken. Die narrative Performance wird also von Hans (wie an vielen anderen Stellen der Ausbildung) dazu genutzt, um die angehenden Filmschaffenden in die Relevanzen ihres zukünftigen Berufsfeldes einzusozialisieren (vgl. Heidtmann 2007). Indem er die Studierenden mit – aus seiner Sicht – unprofessionellen Aspekten ihres Verhaltens konfrontiert und sie als Nachzuschulizierende positioniert, verdeutlicht er ihnen die Notwendigkeit, sich selbst weiter zu professionalisieren. In dieser Hinsicht ist das *recipient design* des Dozenten auch ein statusbezogenes Verdienstlichungsverfahren: indem Hans den Studenten in didaktisch motivierter Weise kognitiv eher unterfordert und ihn als Laien mit massiven Verstehensdefiziten positioniert, verdeutlicht er auch den übrigen anwesenden Studenten, dass unprofessionelle Ungenauigkeit, mangelnde Selbstkritik und fehlende Lernbereitschaft interaktiv mit Anerkennungsentszug und der Positionierung als begriffsstutziger Schüler bestraft wird. Das *recipient design* der narrativen Performance richtet sich also nicht nur an Jens als den primären Adressaten, mit ihm wird auch für die Sekundären, lateralen Adressaten, den Rest der Pitching-Gruppe, ein „informatives“ und warnendes Exempel statuiert (vgl. Clark/Carlson 1982), das ihnen verdeutlicht, welche Professionalitätsverwarungen der Dozent hegt und wie ein Studierender behandelt wird, der sich diesen nicht fügt.

### 3.3 *Recipient design* als adaptiver und kollaborativer Prozess

Die Untersuchung hat gezeigt, wie sich ein spezifisches *recipient design* im Interaktionsprozess herausbildet. Das *recipient design* orientierte sich im untersuchten Falle nicht an einem sozialkategorialen Vorwissen über den Adressaten (z. B. bezüglich ethnischer oder regionaler Herkunft, institutioneller Rollen etc.). Hans' Verfahren des *recipient design* sind keine Verfahren der Konstitution einer Lehrer-Schüler-Beziehung als solcher, die lediglich auf den Rechten und Pflichten dieser institutionellen Rollen beruhte (wiewohl natürlich diese Rollenkonsellation als Legitimationsrahmen für das von Hans realisierte *recipient design* konstitutiv ist). Wir konnten vielmehr sehen, wie eine für die gegenwärtige Interaktion relevante Einschätzung des Rezipienten angesichts eines konkreten Interaktionsproblems Schritt für Schritt Kontur gewinnt und sich zunehmend stabilisiert. *Recipient design* erwies sich hier als ein *online*-Prozess: Die Verfahren des *recipient design* sind genau zugeschnitten auf Partnerhypthesen, die durch jeweils vorangehenden Partneraktivitäten entstehen bzw. präzisiert werden. *Recipient design* ist insofern reflexiv: Es reagiert auf entstehende Partnerhypthesen und dokumentiert diese zu-

gleich als Voraussetzungen und Bezugspunkte des Handelns. Die Untersuchung hat dennoch deutlich gemacht, dass diese Reflexivität nicht ungebrochen ist. Es muss zumindest analytisch zwischen zwei Aspekten des *recipient design* unterschieden werden:

a) der Partnchyphthese: *Recipient design* beruht auf Einschätzungen hinsichtlich des Rezipienten (seines Wissens, seiner Einstellungen, Befindlichkeit etc.); dies ist die kognitive Seite des *recipient design*, sie umfasst die Aspekte der Repräsentation des Partners, die relevant für die Konstruktion von auf ihn bezogenen Turns sind;

b) der Fremd-Positionierung (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004): Der Partner wird mit Verfahren des *recipient design* als jemand mit einer bestimmten Identität behandelt bzw. kategorisiert; dies ist die praktische Seite des *recipient design*, sie betrifft die durch das diskursive Handeln dem Partner zugeschriebenen lokalen Identitäten und andere lokal relevanten Zuschrreibungen von Wissen, Emotionen etc.

Partnerhypothese und Fremd-Positionierung können zwar vollständig reflexiv sein: Wie der Partner verstanden wird, zeigt sich dann daran, wie er behandelt wird. Beides ist aber nicht notwendig identisch. Obwohl es strittig ist, ob Partnerhypthesen als ein kognitiv konstituierter Gegenstand zum Gegenstandsreich konversationsanalytischer Aussagen gehören sollen (vgl. te Molder/Porter 2006), zeigt sich am untersuchten Fall, dass Aspekte von Partnerhypthesen durchaus auch der konversationsanalytischen Untersuchung zugänglich sein können. Wir konnten sehen, dass Hans Positionierungen des Adressaten (z. B. als Jugendlicher) vornimmt, die erkennbar nicht seiner Partnerhypothese entsprechen, die aber eine strategisch-didaktische Funktion in seiner Vermittlungs- und Einsozialisierungsanstrengung erfüllen. Es wird eine Aufgabe weiterer Forschung sein, diese Relation zu erkunden und zu untersuchen, ob, wann und wie beide Aspekte von *recipient design* interaktiv erkennbar mit spezifischen Verfahren differenziert werden und welche Funktion dann einer erkennbar von Partnerhypthesen abweichenden Fremd-Positionierung zukommt.

In unserem Falle crastanden Partnerhypothese und *recipient design* nicht durch Aktivitäten des Rezipienten, die unabhängig vom Sprecher stattfinden. Der Produzent des *recipient design* ist nicht einfach ein Beobachter, der aus dem Beobachteten Handlungskonsequenzen zieht. Das *recipient design* wird hier kollaborativ im Interaktionsprozess hergestellt, indem der Sprecher systematisch konditionelle Relevanzen für den Rezipienten etabliert, mit denen dieser die Gelegenheit bekommt, Verhalten zu produzieren, aus dem der Sprecher Schlussfolgerungen über Einstellungen, Wissen und Selbstverständnis des Rezipienten ziehen kann. Im untersuchten Fall geschieht dies zunächst in Form von Einladungen zur Selbstdramatisierung und -reflexion, die damit auch den Charakter eines impliziten Testens von Partnchyphthesen annahmen. Diese der narrativen Performance vorangehenden Aktivitäten der Partnchyphthesen ähneln der von Maynard (1991) untersuchten *perspective display*.

sequence und der „kollaborativen Diskreditierung“ (Deppermann 1997: 236-246), in denen jeweils der Sprecher die Perspektive des Rezipienten eliziert, um dann seine eigene Folgeaktivität entsprechend zuzuschneiden und als evidente Konsequenz aus den Partneraktivitäten konstituiieren zu können. Dem Sprecher kommt damit für das Zustandekommen der für die Wahl des *recipient design* indikativen Aktivitäten des Rezipienten selbst eine erhebliche Verantwortung zu: Durch seine Projektionen für mögliches Anschlusshandeln des Rezipienten umreißt er selbst die relevanten Optionen, in Bezug auf die die vom Rezipienten gewählte Lösung aufschlüsselich ist.

## Literatur

- Auer, Peter (2005): Syntax als Prozess. In: *InLis: Interaction and Linguistic Structure*, 41 [URL: [www.uni-potsdam.de/wissenschaften/41/index.html](http://www.uni-potsdam.de/wissenschaften/41/index.html); 08.10.2008]
- Bauman, Richard (1978): *Verbal Art as Performance*. Prospect Heights: Waveland.
- /Briggs, Charles L. (1990) Poetics and performance as critical perspectives on language and social life. In: *Annual Review of Anthropology* 19, S. 59-88.
- Bell, Allan (2001): Back in style: Reworking audience design. In: Eckert, Penelope / Rickford, John R. (Hrsg.): *Style and Sociolinguistic Variation*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 139-169.
- Bergmann, Jörg R./Luckmann, Thomas (1995): Reconstructive genres of everyday communication. In: Quasthoff, Uta M. (Hrsg.): *Aspects of Oral Communication*. Berlin: de Gruyter, S. 289-304.
- Brown, Penelope/Levinson, Stephen C. (1987): *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, Herbert H. (1992): *Arenas of Language Use*. Chicago: Chicago University Press.
- (1996a): *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1996b): Communities, commonalities and communication. In: Gumperz, John J./Levinson, Stephen C. (Hrsg.): *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 343-355.
- /Carlson, Thomas B. (1982): Hearers and speech acts. In: *Language* 58, S. 332-373.
- Coupland, Nicolas (2007): *Style, Language Variation and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deppermann, Arnulf (1997): *Glaubwürdigkeit im Konflikt. Rhetorische Techniken in Streitgesprächen*. Frankfurt a.M.: Lang.
- /Lucius-Hoene, Gabriele (2003): Argumentatives Erzählen. In: Deppermann, Arnulf/Hartung, Martin (Hrsg.): *Argumentieren in Gesprächen*. Tübingen: Stauffenburg, S. 130-144.
- /Schnitt, Reinhold (2007): Koordination - Zur Begründung eines neuen Forschungsgegenstands. In: Schnitt, Reinhold (Hrsg.): *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Narr, S. 15-54.
- Fauconnier, Gilles/Turner, Mark (2002): *The Way We Think*. New York: Basic Books.