

Erzählen in Gesprächen.

Eine Einführung in die konversationsanalytische Erzählforschung mit Übungsaufgaben.¹

Helga Kotthoff (2017)

Abstract

Das Erzählen ist ein menschliches Grundbedürfnis, weswegen der „Prozeß der Erzählens, in dem im persönlichen Alltagsgespräch eigene Erlebnisse einem Zuhörer kommunikativ vermittelt werden,“ breites Interesse verdient (Quasthoff 1980, 11).

Dieser einführend konversationsanalytische Beitrag führt in Grundbegriffe und elementare Strukturen des Erzählens ein. Das sind vor allem:

- die Interaktion (Erzählen und Zuhören, Ko-Konstruktionen des Erzählten),
- die Einbettung in oder Entstehung der Geschichte aus dem Gesprächszusammenhang heraus mittels Geschichteneinleitungen und –beendigungen, Selbst- und Fremdinitiierung, mehr oder weniger starken Bezügen zur konversationellen Themenentwicklung.

Diese Einführung thematisiert außerdem spezifische Aspekte des Erzählens, etwa die Herstellung von Erzählwürdigkeit und Höhepunkten, die Kommunikation einer Haltung („stance“), das Aufkommen von Serien von Geschichten, die Multimodalität des Erzählens, das Erzählen in institutionellen Kontexten und ‚last but not least‘ auch den Erzählerwerb. An verschiedenen Stellen gehe ich über die konversationsanalytische Einführung hinaus (sog. Vertiefungen) und betrachte z.B. die Leistungen direkter Redewiedergaben, die Themenentwicklung oder die Multimodalität des Erzählens genauer.

Am Schluss finden sich zwei Darbietungen von Erzählungen in unterschiedlichen Kontexten mit Einladungen zur eigenen Analyse.

¹ Ich danke Peter Auer, Karin Birkner, Angelika Bauer und Elisabeth Gülich für viele wertvolle Kommentare zu diesem Aufsatz, der gleichzeitig als Kapitel für eine entstehende Einführung in die Konversationsanalyse geplant ist.

Ich widme ihn Elisabeth Gülich zum achtzigsten Geburtstag.

1. Einleitung: Mündliches Erzählen	3
1.1. Konversationsanalytische, prozessorientierte Herangehensweise.....	4
1.2. Textanalytische, produktorientierte Herangehensweise.....	4
2. Geschichteneinleitungen.....	6
2.1. Erzähleinleitung mit Bezug zum aktuellen Thema.....	7
2.2. Selbstinitiierung einer Geschichte ohne aktuellen Themenbezug.....	11
2.3. Geschichteneinführung gegen ein laufendes Thema.....	14
2.4. Fremdinitiierte Erzählungen.....	15
3. Vom Ende der Geschichte.....	18
4. Geschichten als Ko-Konstruktionen.....	22
4.1. Geschichten vom Schulhof: Empörung und Ko-Empörung.....	22
4.2. Rezeptionskundgaben.....	24
4.3. Zum Management von Erzählhaltung (stance).....	25
4.4. Eine Höhepunktgeschichte.....	26
4.5. Eine Klatschgeschichte als Erzählfragment im Duett.....	27
4.6. Vertiefung: Erzählen multimodal.....	34
5. Serien von Geschichten.....	37
6. Vertiefung: Zur Entwicklung konversationeller Themen.....	38
6.1. Gleitende Themenentwicklung.....	38
6.2. Koppelnde Strukturen.....	39
6.3. Thema ohne Resonanz.....	40
6.4. Markierte Themenentwicklung.....	41
6.5. Themenentwicklung in Kontroversen.....	42
6.6. Zusammenfassung.....	43
6.7. Merksatz.....	44
7. Berichten in Institutionen.....	44
8. Witze.....	49
8.1. Pointe.....	49
8.2. Witz Nackermann.....	50
8.3. Vertiefung: Direkte Redewiedergabe.....	55
8.4. Zusammenfassung zu Erzählungen in Interaktionen.....	57
8.5. Vertiefung: Narratives Rekonstruieren und kommunikative Gattungen.....	58
9. Erzählen mit Kindern.....	59
9.1. Eine Erzählrunde im Kindergarten.....	61
9.2. Einsatz ikonischer Gesten.....	64
10. Schluss.....	65
Zwei Aufgaben.....	66
Literatur.....	70
Glossar.....	76

1. Einleitung: Mündliches Erzählen

Die Konversationsanalyse begreift alle Beiträge in Gesprächen als ein Zusammenspiel von Sprecher/in und Hörer/in, so auch Erzählungen. Beispielsweise werden Turns (Redebeiträge) auf die Rezipient/inn/en (ihren Wissenstand z.B.) zugeschnitten (recipient design) und diese können durch ihre Aktivitäten, vom Blick bis zum Kommentar, das Format des Sprecherbeitrags (auch die Erzählung) mitgestalten. So entsteht ein Gesprächsbeitrag und mit ihm eine Orientierung auf das weiterhin konversationell Erwartbare emergent (Stukenbrock 2013).

Wir stellen auf unterschiedlichen Ebenen von Gesprächen Erwartbarkeit her, der von minimalen Äußerungseinheiten (unit-types oder Turnkonstruktionseinheiten), von Adjazenzpaaren, Gesprächsphasen (Themeneinheiten oder rituellen Klammerphasen wie Eröffnungen und Beendigungen (dazu z.B. Gülich/Mondada 2008, Kap. 7, Auer 2017), konversationellen Aktivitäten (wie Einladungen, Bitten, Bewertungen, Geschichten etc.), und ganzen Gesprächstypen (z.B. Unterrichtsinteraktion, Gerichtsverhandlung).

Der vorliegende Beitrag beginnt mit einer Gegenüberstellung von konversationsanalytischen und textorientierten Interessen am mündlichen Erzählen und der dementsprechend unterschiedlichen Fokussierung der Geschichte, entweder in ihrer Dialogeinbettung oder der Geschichte als Monolog. Wir werden dann Ein- und Ausleitungen von selbst- und fremdinitiierten Erzählungen analysieren. Im Laufe des Beitrags stellen wir außerdem unterschiedliche Typen von Geschichten (z.B. Klatschgeschichten) vor, beispielsweise solche aus privaten und institutionellen Zusammenhängen (darunter finden sich Berichte) und serielle Produktionen von Erzählungen. Ich werde Geschichten in ihrer Ko-Konstruiertheit nachzeichnen, die sich auch auf die Erzählhaltung auswirkt. Der Erzählhaltung („stance“) gehen wir an verschiedenen Stellen auf den Grund. Dann beschäftigen wir uns noch mit dem speziellen narrativen Typus „Witz“ und thematisieren dabei auch die Leistungen der direkten Redewiedergabe, schließlich muss (nicht nur) die Rede der Figuren im Witz immer direkt wiedergegeben werden. Am Schluss steht der Erwerb von Erzählkompetenzen im Fokus, also Analysen dazu, wie Kinder das Erzählen in Gesprächen mit kompetenten Sprecher(inne)n lernen. Eine Geschichte aus einer Erzählrunde im Kindergarten wird näher betrachtet, die erst mit der konversationellen Unterstützung der Erzieherin („scaffolding“) zu einer für alle verständlichen Geschichte wird.

1.1 Konversationsanalytische, prozessorientierte Herangehensweise

Konversationelle Einheiten, die von vorn herein komplex angelegt werden, bringen für die Beteiligten die Herausforderung mit sich, dass das übliche Rederechtsmanagement verändert werden muss. Diese Herausforderung gilt für Geschichten, aber auch für Erklärungen oder komplexe Argumente. Sie sind ihrer Natur nach Einheiten, die über eine erste minimale Äußerungseinheit hinaus ausgedehnt werden. Sacks (1986, 1995: 222-8) bezeichnete alltägliche Erzählungen sinnigerweise als "große Pakete," u.a. weil er erkannte, dass sie zunächst ein Problem für die Organisation des Sprecherwechsels darstellen. Normalerweise wechseln Turns hin und her. Die RezipientInnen müssen es also erkennen, wenn jemand ein größeres Paket überstellen möchte und diese Regel vorübergehend außer Kraft setzen oder schwächen will. Potentielle Erzähler(innen) machen deshalb durch bestimmte Techniken deutlich, dass sie einen langen Redebeitrag für sich beanspruchen. Sie flechten Erzählungen möglichst so in die laufende Interaktion ein, dass die Sprecherin ihr angekündigtes „Paket“ auch überstellen kann oder anders gesagt, ihr großes konversationelles Projekt zu einem Ende bringen kann. Die Erzählerin muss sozusagen den Raum organisieren, in den sie ihre Geschichte einpassen kann. Die für die Geschichte nötige, lange Redezeit dafür wird von den Zuhörenden beispielsweise gewährt, wenn die Geschichte für sie interessant zu werden scheint, sie etwas angeht und Neuigkeitswert besitzt.

Sacks formulierte die Forschungsinteressen der Konversationsanalyse an Geschichten so:

Wir möchten wissen: betrifft die Tatsache, dass jemand eine Geschichte erzählt, den Erzähler und den Zuhörer? Wie kann es sie betreffen und natürlich wo? Wir ordnen den Kandidatenbegriff ‚Geschichte‘ etwas zu, wofür er nachweislich gerechtfertigt ist, nachweislich relevant für das, was als Geschichte kommt. Wenn es nicht nachweislich relevant ist, dann ist es auch nicht von besonderem Interesse, ob es eine Geschichte ist oder nicht. (Übersetzung von H.K.)²

1.2 Textanalytische, produktorientierte Herangehensweisen

Etwa zu der Zeit, als Sacks seine ersten „lectures“ abhielt und darin auch Erzählprozesse analysierte (publiziert 1971, 1978, 1995), entdeckten auch Labov und Waletzky (1967) bei ihren soziophonologischen Erhebungen prototypische Strukturen von elizitierten, mündlichen

² We want to see: is the fact that someone is telling a story something that matters to the teller and the hearer? How can it matter and why does it matter, and of course when does it matter? We're assigning the candidate name 'story' to something for which that name is provably warranted, provably relevant to the thing coming off as a story. If it isn't provably relevant then it's of no particular interest that it's a story or not (zitiert nach Lepper 2000: 102).

Erzählungen als besonderes Forschungsthema. Sie hatten wohlorganisierte Erzählungen aufgezeichnet, bei denen sie zunächst auf soziophonetische Variablen achten wollten (sie gingen davon aus, dass die Sprecher diese unauffällig liefern würden, da sie ja mit der Geschichte beschäftigt sind), sich dann aber auch für das Erzählprodukt zu interessieren begannen, das sie sich als Monolog hatten in ein Gerät sprechen lassen; entsprechend interessierten sie sich auch nicht für die Interaktion, in die die Erzählung sich einbettete (Gülich/Mondada 2008, 101), sondern für die Struktur des Monologs, den sie folgendermaßen darstellten: Mittels eines *abstracts* werde eine Geschichte zunächst angekündigt und von da an könne eine bestimmte Abfolge von Sequenzen erwartet werden: die Erzählerin liefert eine *Orientierung* zu Ort, Zeit und Protagonisten der Handlung. Zentrum der Geschichte ist ein Ereignis, das als eine Sequenz mit temporaler Abfolge und einer Komplikation den *plot* ausmacht. Der Höhepunkt beinhaltet irgendeine Besonderheit, die als erzählwürdig ausgestaltet wird. Der so markierte Höhepunkt werde dann zu einer Auflösung hingeführt, woran sich eine *Evaluation* als besondere Moral der Geschichte anschließen kann. Später führte Labov (1972) selbst aus, dass sich *Evaluationen* auch durch die ganze Geschichte ziehen können. Mittels einer *Koda* binde der Erzähler die Geschichte wieder an andere Themen der laufenden Unterhaltung zurück.

Da viele Analytiker/innen des mündlichen Erzählens das Modell für ihre Erzählstudien aufgegriffen (z.B. Tannen 1989 und Norrick 2000) und erfolgreich mit konversationsanalytischen Herangehensweisen kombiniert haben, soll es hier nicht außen vor bleiben.

Im Unterschied zu dieser produktorientierten Herangehensweise, in der die Erzählung als autonome Einheit gefasst wird, fanden die Konversationsanalytiker der ersten Stunde, Sacks (1974), Jefferson (1978) und Schegloff (1980) es von Beginn an aufschlussreich, wie eine Geschichte in eine spezifische lokale Umgebung überhaupt eingeflochten wird und wie die Beteiligung aller Anwesenden die Geschichte erst zu dem macht, was sie dann nach und nach wird. Wenn das „turn taking“ einen so zentralen Platz im tagtäglichen Austausch einnimmt, dann muss das Aufkommen einer Geschichte zunächst als ein rederechtliches Aushandlungsprodukt (joint venture) zwischen den Interagierenden gesehen werden. Die besonderen Funktionen von Einleitungen und Ausleitungen geraten ins Blickfeld.

KonversationsanalytikerInnen rekonstruieren, wie die Geschichte bemerkbar in die ablaufende Interaktion eingepasst wurde („accountably occasioned“ Sidnell 2010, 177).

2. Geschichteneinleitungen

Geschichten werden immer in einem Kontext erzählt und müssen in diesen Kontext eingepasst werden. Sacks (1971, 309f.) identifizierte Techniken, die Sprecher anwenden, um ihre Erzählaktivität in die Interaktion einzugliedern, z.B. über besondere "story prefaces" (Geschichteneinleitungen). Solche Einleitungen passen die Erzählung in den laufenden Wechsel der Beiträge ein. Die Geschichte kann z.B. vom Erzähler selbst über eine Geschichteneinleitung angekündigt und von den Zuhörenden ratifiziert werden; es handelt sich dann um eine selbstinitiierte Geschichte. Sie kann sich aus dem Thema ergeben, das gerade verhandelt wird, oder auch nicht. All das zeigt sich schon im Design ihrer Einleitung. Ein potentieller Rezipient kann sich auch an jemanden mit der Frage nach einem Ereignis wenden. Ärzte fragen beispielsweise ihre Patienten, welche Erfahrung sie mit einer bestimmten Therapie gemacht haben; solche Geschichten gelten als „fremdinitiierte Geschichten“. Im institutionellen Kontext einer Therapie ist der persönliche Erlebnisbereich des Patienten zwar von vorn herein relevant, aber die Erzählung muss trotzdem lokal passen. Auch in anderen Institutionen werden Klienten oftmals gebeten, etwas zu erzählen. Geschichteneinleitungen leisten gemeinhin mehr als nur eine Erzählung anzukündigen oder vorzubereiten; sie klären beispielsweise den Bezug zum Thema der Interaktion, die Rolle des Erzählers darin und auch seine Haltung zur Erzählung. Illustriert die Geschichte durch das Darbieten persönlicher Erfahrung eine Aussage? Oder problematisiert sie eine Aussage? Meist signalisieren die Geschichteneinleitungen auch schon die Art der Erzählung, etwa als Problemgeschichte, nüchternen Bericht, spaßige oder traurige Geschichte.

Zunächst können wir mehr oder weniger aufwandintensive Selbst- und Fremdinitiiierungen voneinander unterscheiden. Dabei wird sofort die Art der Hörerbeteiligung interessant. Ein einfaches „hm_hm“ leistet einen anderen Beitrag als eine Bewertung vom Typus „furchtbar“ (Gardner 2001). Unterstützen die RezipientInnen die Erzählung in ihrer Ausrichtung (Affiliation) oder lassen sie sie gar auflaufen oder zweifeln sie bestimmte Aspekte an? Narrationen werden insofern kollaborativ produziert als Rezipient/innen am Zustandekommen einer bestimmten Ausprägung der Geschichte von Beginn an beteiligt sind (Norrick 2000).

Natürlich haben Erzählungen auch eine interne Struktur und ein erkennbares Ende. Die frühe Konversationsanalyse hat sich besonders mit den Ein- und Ausleitungen beschäftigt. Jefferson (1978: 224) stellt mehr oder weniger konventionalisierte Einleitungen vor. Oft kommen bestimmte Formeln zum Einsatz, wie „Du kannst Dir nicht vorstellen, wen/was...“

oder „das erinnert mich an X“. Aber Geschichteneinführungen können sich auch über mehrere Gesprächszüge hinziehen, z.B., wenn sie gleichzeitig einen Themenwechsel herbeiführen sollen.

2.1. Erzähleinleitung mit Bezug zum aktuellen Thema

Eine Möglichkeit besteht darin, die Geschichte über Bezüge zum aktuellen Thema einzufädeln. Jefferson (1978, 220) hat auf solche Techniken aufmerksam gemacht, die Sprecher/innen verwenden, um eine Beziehung zwischen dem laufenden Gesprächsthema und der Geschichte herzustellen (siehe dazu die Vertiefung über Gesprächsthemen).

An Beispiel 1 kann man nachvollziehen, wie eine Geschichte in einen bereits bestehenden thematischen Kontext eingepasst wird. Eine Runde von guten Bekannten spricht kritisch über den Erziehungsstil von Sandras Mutter, über den zum Zeitpunkt schon einiges an Information ausgebreitet worden ist; die Mutter ist also als Thema bereits verankert. Jörg stellt gerade dar, was er im Umgang einer Mutter mit Verletzungen des Kindes für normal hält (bis Zeile 4, hier nicht zitiert). Er bringt eine „Mitgliedschaftskategorisierung“ rund um das Konzept „Mutter“ vor (Hausendorf 2002). Innerhalb einer Kultur wissen alle, welche Vorstellungen mit bestimmten sozialen Kategorien verbunden werden. Anni pflichtet ihm bei (im Transkript unten auch noch in Zeile 8). Sandras Mutter erfüllt nämlich die kulturellen Normalitätserwartungen an die Kategorie ‚Mutter‘ nicht. Die Gruppe ergeht sich lang und breit in einer Einschätzung der Erziehungspraktiken von Sandras Mutter. Mit mehreren Beiträgen baut Sandra einen Kontext auf, in den sich ihre Einleitung in Zeile 21 f. „ich weiß noch, wie wir einmal nicht den Müll runtergebracht ham, ne?“ dann zur Vorbereitung der Überstellung eines „großen Pakets“ einfügt, das sich bruchlos ins bereits etablierte Gesprächsthema integriert.

Die Runde hatte gerade ein Fehlverhalten von Sandras Mutter rund um eine Schnittwunde besprochen, die Sandras Schwester sich zugezogen hatte. Anni kommentiert (Zeile 8), dass einem als Kind „jede Menge passiert.“ Jörg hält fest, dass Schnittwunden bei Sandras Mutter aber als „Fehler“ gesehen wurden. Diese Gegenüberstellung des Normalen und Nichtnormalen projiziert schon, dass Sandras Mutter Normalitätserwartungen verletzt.

Beispiel 1

(Big Brother 93, Jörg, Anni, Sandra)³

->7 San: [bei uns war ICH die mutter. (-) nee bei uns-
 8 Ann: passiert dir doch JEde menge. (h°)
 ->9 San: aber bei uns musste ICH halt (--) diejenige [sein.
 10 Jör: [ja.
 11 da ist das so als FEHler gesehen [worden.
 12 San: [ja
 13 ich war die ÄLteste und des (-) das [s MEIN fehler.
 14 Ann: [HORror.
 15 San: [(..)
 16 Ann: [HORror.
 17 Jör: ja aber s_is (-) die falsche einstellung von deiner
 MUTter.
 18 ganz KLAR. ne?
 ->19 San: ich SACH ja, ich war ja mit dreizehn so wie andre
 mit SECHzehn. (),
 ->20 aber, (.) s_war FURCHT- ich weiß noch,
 ->21 wie wir EINmal nich den müll runtergebracht ham, ne?
 22 wer_ich NIE vergessen,
 23 da hat meine MUTter mich MITten in der küche hingesezt,
 24 da gab_s vorher halbe HÄHNchen, ne?
 25 und flügelchen,
 26 hat meine mutter immer FLÜgelchen gemacht.
 27 Ann: ja
 28 San: und dann, da hab ich vergESsen,
 29 den MÜLL runterzubringen,
 30 oder[beSCHEID zu sagen, [dass der MÜLL runtergebracht,
 31 Ann: [ja [ja
 32 San: alles war gemACHT,
 33 nur die MÜLLtüte stand noch in der küche
 34 und die kam (.) abends nach HAUse, (-)
 35 und sah die MÜLLtüte daneben.

In Zeile 7 bringt Sandra vor, dass sie zu Hause als Kind bereits eine Mutterrolle innehatte. Das ist ungewöhnlich und nährt die Erwartung, dass sie dazu etwas „Erzählwürdiges“ darbieten könnte. Es wird ja allgemein nicht für gut gehalten, dass Kinder Elternrollen übernehmen. Anni pflichtet bei, dass Kindern „jede Menge“ passiert (8). Vorher war ja schon eine Geschichte erzählt worden, in der Sandras Mutter sich bei einer Verletzung einer Tochter nicht gut verhalten hatte. In Zeile 9 wiederholt Sandra, dass sie zu Hause bestimmte

³ Die hier verwendeten Transkriptionskonventionen liegen zwischen dem Minimal- und Basistranskript von GAT 2 (Selting et al. 2009). Aus dem GAT2-Minimaltranskript werden die Quantifizierung von Atmungseinheiten und das Setzen einer zweiten Klammer, die das Ende einer Überlappung markieren soll, nicht übernommen, denn die zweiten Klammern werden leider oft willkürlich gesetzt; man braucht sie außerdem nicht. Aus dem Basistranskript entfällt die Markierung des extra starken Akzents. Wir führen nicht näher ins konversationsanalytische Transkribieren ein, da sich im Internet dazu einiges findet, z.B. Gat-to von Pia Bergmann und Christine Mertzluft, Universität Freiburg. Aus Platzgründen befindet sich in einer Zeile manchmal mehr als eine kommunikative Minimaleinheit.

Geschichten als „sequenzierte Objekte“, die sich in einem spezifischen Kontext entwickeln können. Ein weiteres Beispiel eines schrittweisen Wechsels der konversationellen Aktivität hin zur Entwicklung einer Erzählung findet sich in Gülich/Mondada (2008, 9. Kap.). Der Erzähler projiziert die Geschichte einleitend und ruft damit auch eine spezifische Rezeption hervor, die in den obigen Beispielen passend bekundet wird (oben äußert z.B. Anni in 14 und 16 die starke Bewertung „Horror“). Die Einleitung zieht Konsequenzen nach sich. Schon während und nach der Einleitung der Geschichte können die Rezipienten Kommentare abgeben, die sich mit Inhalt und Bewertungsrichtung der Geschichte auseinandersetzen.

Auch in Beispiel 2 ist die Geschichteneinleitung thematisch mit dem vorher Besprochenen kohärent. In der Runde werden just eigene Schulerfahrungen zum Besten gegeben. Zoran bahnt eine Geschichte vom eigenen „Hängenbleiben“ an (2). Auch Melanie tut in Zeile 7 kund, „mal in den Genuss gekommen zu sein.“ Damit bringt auch sie sich schon als spätere, potentielle Erzählerin ein. In Zeile 9 äußert Zoran eine zentrale Aufforderung zum Zuhören. Er erzählt, dass er sich damals durch eine „gute Nachricht“ der Lehrerin (Zeile 20) zuerst als versetzt wähnte.

Beispiel 2

(Big Brother 93, Zoran, Andy, Melanie, Jens)

1 Zor: bei uns war_s SO, mit drei fünfer, (--)
 2 durftest du noch mal die (-) SCHULbank drücken.
 3 in der [GLEIchen klasse
 4 Mel: [(.....)Überall so.
 5 Zor: [ja?
 6 And: [(...)
 7 Mel: ich bin AUCH mal in den [genuss gekommen. ((lacht))
 8 Zor: [weißt
 9 Zor: jetzt PASS mal auf (--)
 10Jen: echt?
 11Zor: ich hatte drei FÜNfer, (-)
 12 und dann HIEß es, (2)
 13Mel: dr ((kichert))
 14 (2,0)
 15Mel: was=
 16Jen: =ja?=
 17Zor: = ja?
 18 dann HIEß es, (-)
 19 sie kam REIN mit den zeugnissen und es HIEß, (.)
 20 also ich muss euch ääh ne GUTE nachricht sagen, (--)
 21 ALle haben bestanden, und bei mir natürlich,
 22 GEIL.
 23 aber ZORan, DU musch unbedingt mit rauskommen,

Zoran präsentiert zunächst eine Information zum schulischen Umgang mit „drei Fünfern,“ die von Manfred als allgemein gültig bestätigt wird (4). Melanie bekundet ironisch, auch mal „in den Genuss“ der Klassenwiederholung gekommen“ zu sein (7) und drückt damit sowohl Empathie für Zorans Geschichte aus als auch eine potentielle Anwartschaft auf eine Erzählerrolle. In Zeile 9 holt Zoran mit einer expliziten Formel die Aufmerksamkeit der Gruppe für seine Geschichte rund um die „drei Fünfer“ ein. Er hatte „drei Fünfer“, aber die Lehrerin hatte zuerst eine gute Gesamtnachricht verkündet. Er kündigt die Wiedergabe ihrer Rede an die Klasse mit „es hieß“ an. Die Botschaft der Lehrerin an die Klasse ist zwar nicht kohärent, Zoran kann damit aber Spannung erzeugen. Er zitiert sich erleichtert mit der Gedankenwiedergabe „geil“ (22); dann gibt er erst die Stimme der Lehrerin wieder, die ihn hinaus bittet. Sie hatte für ihn noch eine Sonderbotschaft. Freude und Angst folgen einander unmittelbar. So organisiert Erzähler Zoran in einem Kontext Dramatik, in dem bereits klar ist, dass er die Klasse wiederholen musste und dass er in der Runde nicht der einzige Wiederholer war. Durch Melanies affiliative Rezeption in Zeile 7 ist bereits deutlich geworden, dass er sozusagen seinesgleichen die Geschichte eines Schulmisserfolgs darbieten wird. Die Rezipienten haben sich als solche positioniert, bei denen mit besserwisserischen oder gar tadelnden Kommentaren nicht zu rechnen ist. Eine empathische Rezeption für die Geschichte vom „Hängenbleiben“ kann weiterhin erwartet werden. Zoran ist als Erzähler ratifiziert, aber es wurden auch schon Anwartschaften auf die Erzählerrolle kundgetan (von Melanie in Zeile 7).

2.2. Selbstinitiierung einer Geschichte ohne aktuellen Themenbezug

Eine andere in der Konversationsanalyse oft beobachtete Technik ist die Selbstinitiierung einer Geschichte durch rhetorische Fragen („Weißt Du, wen ich heute getroffen habe?“), die die Erzählerin selbst stellt (und dann auch beantwortet). Sie erzeugt damit bei den Zuhörern Neugier auf die Geschichte und eliziert entweder ein Rezeptionssignal oder sie muss mehr tun, um erzählen zu dürfen.

Das Mädchen Anna fragt unten in Beispiel 3 ihre Freundin Bea am Telefon, ob sie sich vorstellen könne, wen sie heute beim Arzt gesehen habe. Nach einem neutralen „ehe“ der Gesprächspartnerin (3) gibt sie auch ihre Schockiertheit über das Antreffen einer konkreten Protagonistin zu erkennen. Sie führt also nicht neutral eine selbst erlebte Geschichte in die Unterhaltung ein, sondern eine sehr spezifische Geschichte mit einer emotionalen Aufladung bezogen auf die zentrale Protagonistin.

Beispiel 3

(Anna und Bea, zwei 15jährige Mädchen in einem Telefongespräch, Telefonkorpus D 1)

- 1 A: ja: aso ja:. un WEISCH du, wen ich HEUT-,
- 2 heut war ich beim ARZT. ja?(-)
- 3 B: ehe
- 4 A: und WEISCH du:, ich hab so en SCHOCK kriegt,
- 5 ich komm REIN ja? (-)
- 6 weisch du wer da SITZT?
- 7 an der an der wie_heißt_des_no_ma? rezeptiON.
- 8 oder wAs des da immer ISCH,
- 9 B: nee
- 10 A: rolands SCHWESTer.

Anna bricht ihre Frage an Bea zunächst ab und schiebt in Zeile 2 die Orientierung auf den Ort des Geschehens (beim Arzt) nach. Zeitlich wird die ZuhörerIn auf „heut“ eingestellt, lokal auf eine Arztpraxis. Orientierungen auf Ort, Zeit und Personen sind für Geschichten zentral und die Bereitstellung eines solchen Settings dient so der Anbahnung eines langen Redezugs. An dem Ort Arztpraxis, so kann die Rezipientin schließen, muss zu der Zeit etwas geschehen sein. Bea reagiert zwar nur minimal, bekundet aber in Zeile 3 eine ausreichende Rezeption für die große Einheit, die Anna ankündigt. Anna fährt mit ihrer Spannung aufbauenden Fragekette fort, setzt nochmal mit „weisch du“ an. Sie dramatisiert ihre Emotionen in Zeile 4 (SCHOCK kriegt) und schreibt damit der Person, die erst in Zeile 10 benannt wird, einen besonderen Wert zu, der die Rezeption in Richtung auf Ungewöhnlichkeit oder gar Empörung bezüglich dieser Person steuert. In Z.5 findet sich ein Ansatz zur Fortsetzung der narrativen Rekonstruktion und in 6 die Wiederaufnahme des „weisch“. Alle ErzählforscherInnen betonen den Faktor der Herstellung von „Erzählwürdigkeit“ (Quasthoff 1980, Norrick 2000, Gülich 2008). Die Protagonistin und das über sie Erzählwürdige werden bereits in der Einleitung in einem spezifischen Sinn aufbereitet, nicht positiv, sondern potentiell schockierend. Den Ort der erzählwürdigen Begegnung versucht sie in den Zeilen 7 und 8 unter Wortsuche weiter zu spezifizieren (was als retardierendes Element fungiert). Die aus dem alemannischen Raum stammende ErzählerIn zeigt mit der Wortsuche ihr Bemühen um eine Authentisierung der Geschichte (Norrick 2000: 187). Die Nennung der zentralen Protagonistin ihrer Erzählung, Rolands Schwester, markiert den Endpunkt der Geschichteneinleitung. Bea bekundet auch in Zeile 9 ihre Rezeption und ratifiziert damit für Anna die Rolle der primären ErzählerIn. Dies wird in der englischsprachigen Konversationsanalyse „alignment“ (formale Ausrichtung auf eine Erzählung, Mandelbaum 2013: 500) genannt und von „affiliation“ (einer inhaltlichen Gleichgerichtetheit) mit der Erzählhaltung unterschieden.

Die obige Einleitung baut eine Erwartung dahingehend auf, dass das Erzählwürdige etwas Schockierendes sein könnte, das sich rund um Rolands Schwester ereignet. Anna empört sich später über das arrogante Verhalten von Rolands Schwester.

Geschichten werden in der Regel räumlich, zeitlich, personell und thematisch situiert (von Labov und Waletzky 1967 wurde das als ‚orientation‘ bezeichnet), oft auch – wie oben – im Bezug auf eine Haltung (stance), die die Erzählerin einnimmt und auch bei der Rezipientin erzeugt (die der Entrüstung).

Die Geschichte in Beispiel 3 kommt in einem Telefongespräch unvermittelt auf. Allerdings zieht sich das Reden über ihr gemeinsames, soziales Umfeld durch das gesamte Telefonat der beiden Mädchen (Kotthoff 2008b, 2010). Plötzlich eingebrachte Geschichten werden oft mit einem Disjunktionsmarker wie „apropos“ oder „das erinnert mich an“ eingeleitet (Liddicoat 2007, 281). Der Verzicht auf einen solchen Marker in Beispiel 3 deutet darauf hin, dass unter den Freundinnen eine Gesprächskultur verankert ist, in der von Personen erzählt wird, die dann hinterher gemeinsam bewertet werden.

Eine dramatisierende Einleitung muss nicht unbedingt zu einer für Außenstehende auch tatsächlich dramatischen Geschichte führen. Anna empört sich im weiteren Verlauf über die der Protagonistin zugeschriebene Arroganz in der neuen Rolle einer Praktikantin beim Arzt. Sie rekontextualisiert einen Dialog mit Rolands Schwester an der Rezeption der Arztpraxis, in der Rolands Schwester sie siezt (Z 27). Es finden sich jugendsprachliche Einleitungen der Redewiedergabe wie „ich so“ (23, 24) (Kotthoff 2010, Mertzluft 2014, dazu später mehr). Die Erzählung der Begegnung mündet in eine moralische Entrüstung über das als arrogant erachtete Verhalten der gemeinsamen Bekannten.

Beispiel 3 – Fortsetzung

20 A: hat sich Ewig cool gefühlt.
21 B: ja ja.
22 A: <<((acc))>dass sie da SITzen darf und so.>
23 ich so, na JA (.) ehm halLO und so.
24 und ich so, nu JA,
25 ich brauch n reZEPT. (? ?)
26 und dann (.) ehm hat SIE so gesagt,
27 ja ja ham- ham sie schon ANgerufen?
28 hat se glaub ich sogar geSAGT.
29 oder ehm (.)
30 hab ich gsagt, NEE: un so
31 und dann hat SIE gsagt, <<((acc))>ja:
32 dann musst du kurz WARTen.>
33 ewig (.) wie EINGebildet. mann.
34 wie die geMACHT hat.

Die Geschichte ist für Außenstehende nicht spektakulär. Anna interpretiert Gefühle von Rolands Schwester und gibt eine Interaktion mit dieser wieder, bei der diese sie zunächst siezt und sich professionell gibt. In Zeile 33 empört sich Anna über die Eingebildetheit der Protagonistin. Wir sehen, dass nach spektakulärem Auftakt durchaus eine unspektakuläre Episode erzählt werden kann, in deren Zentrum ein Dialog platziert wird. Die minimale Geschichte dient im Wesentlichen zur Bewertung der Protagonistin. Gülich (2007, 57) betont, dass Erzählwürdigkeit als situiertes Phänomen aufzufassen ist. Alltagsgeschichten sind nicht *an sich* erzählenswert, sondern sie werden es durch das Erzählen.

2.3. Geschichteneinführung gegen ein laufendes Thema

In größeren Gruppen kann eine Erzählerin durchaus mehrere Anläufe brauchen, um eine Geschichte gegen ein laufendes Thema durchzusetzen. Dafür findet sich ein vielsagendes Beispiel in Gülich/Mondada 2008, Kap. 10, S. 122 f.) Die Einleitung trägt dann gleichzeitig zur Beendigung oder vorübergehende Suspendierung des laufenden Themas bei. Obwohl der Bäcker in der Runde in Beispiel 4 als Protagonist von Geschichten bereits thematisiert wurde, weil die anwesende Helen aktuell in seiner Bäckerei jobbt, beschäftigt sich die Gruppe mit Bestellkarten für Rezepte. Ich greife hier mit Beispiel 4 auf die Einleitung einer im alemannischen Raum erzählten Geschichte vor, die ich erst später in diesem Kapitel als Klatsch-Geschichte diskutieren werde:

Beispiel 4

(Aufnahme Jana Schwarz 2006, Transkription J. Schwarz und H. Kotthoff)

Manuela (M), Helen (H), Sophia (S), Jörg (J) Beispiel als Audio-Datei verfügbar

- >27 M: un BÄcke (-) selber backe het er jo eh=
28 H: echt? ham mir des verGESSen?
->29 M: =scho LANG nimmi. (-) do het er=
30 S: ja.
31 H: den (-) die beSTELLkarte?
->32 M: =jo eh andre BÄcker khet⁴,
->33 weil er het e MEHLallergie khet.
34 H: ECHT? oh desch aber lieb, dass du an uns DENKSCH.
->35 J: ach du LIEber gott.
36 S: bitte.
37 H: DANke schön.
->38 M: no war t backstube eh ZUE.

⁴ gehabt

Aktuell verhandeln Helen und Sophia beim sonntäglichen Kaffeetrinken den Austausch von Rezeptkarten. In den Zeilen 27, 29, 32, 33 und 38 nimmt Mutter Manuela Anlauf zu einer im alemannischen Dialekt erzählten Geschichte über den Bäcker, der schon lange nicht mehr selbst backt. In Zeile 31 fragt Helen noch etwas zu den Bestellkarten. Jörg ist der erste, der in Zeile 35 mit einer Interjektion eine emotionale Rezeption für die Geschichte bekundet. Ein Bäcker mit „Mehlallergie“ verspricht Erzählwürdigkeit (Gülich/Mondada 2008, 111, „tellability“, Liddicoat 2007, 286). Eine Rezeption mit Interjektionen wie „ach du lieber Gott“ (35) ko-konstruiert die affektive Ausrichtung der Geschichte in Richtung Affiliation. Nachdem Sophia und Helen in 36 und 37 ihr Thema beenden, präsentiert Manuela in Zeile 38 ein weiteres narratives Zentralstück: Die Backstube war zu. Der Raum für Manuelas „großes Paket“ ist nun endgültig eröffnet.

2.4. Fremdinitiierte Erzählungen

Erzählungen können wie in den Daten 1, 2, 3, 4 selbstinitiiert oder wie in Beispiel 5 fremdinitiiert werden, etwa durch Fragen nach bestimmten Erlebnissen oder Abläufen.

In institutionellen Kontexten, wie z.B. auf Sozialämtern (Selting 1987), bei Bewerbungen (Birkner 2000, Kern 2000), in Kliniken oder in Beratungsgesprächen, werden die Klienten oft direkt nach der Begrüßung von Vertretern der Institution zum Erzählen aufgefordert. Das kann im Alltag natürlich auch der Fall sein, wenn die Anwesenden beispielsweise wissen, dass der potentielle Erzähler einen wichtigen Termin hatte („wie war’s?“)

In Beispiel 5 resümiert der Psychotherapeut kurz nach der Begrüßung des Klienten sein Wissen um den Grund für dessen Klinikaufenthalt und fragt ihn dann, ob er etwas erzählen möchte. Der Klient repariert in Zeile 3 seine Annahme, er sei schon „einige Wochen“ in der Klinik. T1 bestätigt die Zeitangabe und fragt dann den Klienten K1, ob er etwas erzählen möchte (7/8) zu dem, was ihn zur Therapie geführt hat. In psychotherapeutischen Erstgesprächen und auch in telefonischen Beratungsgesprächen muss eine solche Erzählaufforderung nicht begründet werden, weil in dem Kontext evident ist, dass die Ratsuchenden Geschichten von sich präsentieren, die auch die Probleme beinhalten, weswegen sie sich in den institutionellen Zusammenhang begeben haben.

Der Klient liefert unten zum Einstieg eine Zusammenfassung seiner psychischen Entwicklung. Er inkorporiert in die Darbietung die epistemischen Gründe dafür, dass er seine Geschichte so und nicht anders beginnt.

Beispiel 5

(Psychotherapeutisches Erstgespräch, Therapeut T1 Klient K1, Ulmer Korpus, Transkription Leonie Biehler und Helga Kotthoff)

1 T1: sie haben (-) ja (- -) äh: (- -) sie sind schon
2 jetzt einige (.) Wochen da in der klinik und, äh
3 K1: ja gerade ZWEI wochen(-)[jetzt.
4 T1: [gerade ZWEI;
5 und äh (- -) nach äh: einer KRIse die sie-,>
6 K1: ja.
7 T1: wollen sie e bissle was äh sa- erzÄHlen?
8 von dem(.)dem, was sie jetzt hierHER führt und was sie,
9 (1.0)
10 K1: ich kann natürlich die JÜNGste vergangenheit,=
11 T1: [ja
12 K1: [=zunächst mal kurz umREIßen;
13 die ganzen HINtergründe kommen ja dann später mal;
14 T1: ja. (.) ja.
15 K1: so (---) s war sozusagen der (.)
16 GIPfelpunkt einer (.) schiefen ebene-
17 die das ganze jahr (.) ABwärts führte-
18 von januar bis .h MAI. (-)
19 der GIPfelpunkt (.) mitte ende MAI,
20 und (--) der war eben (-)oder bestand in einem (.)
21 suizIDversuch,

Der Therapeut steigt mit Selbstreparaturen (Zeile 1) in das Gespräch ein. Der Klient repariert auch die Zeitangabe des Therapeuten. Norrick (2000, 58) bemerkt, dass Selbstreparaturen und Fremdreparaturen beim Einstieg ins Erzählen allgemein häufig vorkommen. Dies habe mit Ansprüchen an die richtige Rekonstruktion der Geschichte zu tun.

Eine globale Erzählaufforderung wie oben (Zeile 7) „wollen Sie e bissle was erzählen,“ funktioniert nur, wenn der Kontext schon vorab allen als einer bekannt ist, in dem persönliche Geschichten relevant sind. K1 korrigiert den Kenntnisstand des Therapeuten bezüglich seiner Aufenthaltsdauer in Zeile 3. Therapeut T1 spricht „eine Krise“ an (Zeile 5), die den Klienten in die Klinik gebracht hat. Damit etabliert er auch das Thema der Geschichte.

Der Klient formuliert eine Gliederung seines Geschichtenpakets (zunächst jüngste Vergangenheit kurz umreißen, dann Hintergründe, Zeile 12 und 13) im Hinblick auf die Entstehung seiner Krise. Damit gibt er sich betont sachlich. Er fasst den Zeitrahmen davor als „den Gipfelpunkt einer schiefen Ebene“ (Zeile 16) zusammen, der in den Zeilen 20/21 als „Suizidversuch“ konkretisiert wird. Damit bringt der Klient seine Krise nüchtern auf den Punkt. Diese späte Konkretisierung des Anlasses seines Aufenthaltes ist deshalb kein Problem, weil diesem Design entnommen werden kann, dass der Therapeut von diesem Anlass bereits weiß und der Klient das ebenfalls weiß. Es kommt von vorn herein mehr darauf an, welche Sicht der Klient auf die Gründe für seinen Suizidversuch schildern wird. „Das

ganze Jahr abwärts“ (17) enthält den Zeitrahmen und eine klare Negativbewertung. Im Zentrum des weiteren Gesprächs und weiterer Erzählungen werden diese Abwärtsentwicklungen hin zu seinem Suizidversuch stehen. Der Klient richtet seine Erzählung an Erwartungen aus, von denen er glaubt, dass sie in dem Kontext existieren (jüngste Vergangenheit mit ihrer Abfolge zuerst, Hintergründe später).

Geschichten sind immer dadurch geprägt, welche Erwartungshaltung beim Gegenüber angenommen wird. In Beispiel 5 wäre es geradezu seltsam, wenn der Patient auf die Erzählaufforderung des Therapeuten mit „Ich habe einen Suizidversuch gemacht“ einsteigen würde, denn das weiß der Therapeut ja aus den Akten (und der Erzähler weiß, dass er es weiß). Zum rezipientenspezifischen Zuschnitt des Geschichtenanfangs gehört immer die Ausrichtung am Kenntnisstand des Adressaten. Über Hintergründe weiß der Therapeut im konkreten Fall aber nicht viel. Er kennt auch die Sicht des Klienten darauf nicht. Der Klient teilt implizit die Einschätzung von T1, sich in einer Krise befunden zu haben. Er präsentiert eine berichthafte Herangehensweise an seine Leidensgeschichte.

Auch in Beratungssendungen des Radios werden Narrative unmittelbar eingefordert. In der Beratungssendung im Radio Bayern 2 (unten) kann die Psychotherapeutin Brigitte Lämmle die Anruferin sogar im Indikativ mit „und Sie erzählen mir ein bisschen“ zum Erzählen animieren. Wer anruft, weiß in dem Kontext, dass er oder sie von seinen Problemen erzählen soll und dass die Psychotherapeutin davon ausgehend eine Beratung entwickeln wird. In einem anderen Kontext könnte die indikativische Aufforderung „und sie erzählen mir ein bisschen“ eine Frechheit sein. Auch Klientin A steigt mit einem Resümee ihrer Geschichte in dieselbe ein.

Beispiel 6

(BR 2 Nachtgespräch mit Brigitte Lämmle, 28.6. 09, Lämmle (L), Anruferin (A),
Transkription: Thomas Treinies und Helga Kotthoff)

- 1 L: ich begrüß unsre erste ANruferin, guten Abend (0.5)
- 2 A: halLO, guten Abend.
- 3 L: (°h) wir steigen EIN? (-) und sie [erZÄHlen=
- 4 A: [ja,
- 5 L: =mir ein bisschen.(°h)
- 6 A: oKAY, das MACH ich. (h°)
- 7 e::m (- -) also ich bin irgendwie seit_n paar wochen
- 8 so in meine ESSstörung zurückgefallen, (-)

A stimmt der Erzählaufforderung explizit zu (6) und nennt dann zusammenfassend und mit Zeitangaben den Hauptgrund ihres Anrufs in der Beratungssendung: ihre erneuten Essstörungen.

Auf die Erzählaufforderungen hin präsentieren die Klienten schnell ein Zentralstück ihrer Probleme, oben die Leidensgeschichte des Rückfalls in Essstörungen. Damit orientiert die Anruferin ihre ZuhörerInnen (Lämmle und die Radiohörer) sowohl inhaltlich als auch von der Bewertung her auf die Art der Geschichte als sich um ein lange währendes Problem drehend. Alle Rezipienten (Lämmle und die Radiohörer) erfassen, dass die Essstörungen schon einmal überwunden waren. As Formulierungen ermöglichen schnelles Interpretieren durch das Gegenüber, das den Problemgehalt unter Zeitdruck erfassen soll. Der Sprecherwechsel ist suspendiert, bis die Therapeutin Nachfragen stellt. Das Ende dieses Arrangements mit einem primären Erzähler muss aber auch wieder bemerkbar sein.

Die Einleitungen von Geschichten erfüllen verschiedene Funktionen gleichzeitig. Sie präparieren den interaktionellen Raum für die Übermittlung des speziellen „Pakets“, indem sie bei Selbstinitiierung helfen, laufende Themen zu beenden; sie proklamieren die spezifische Erzählwürdigkeit der kommenden Geschichte und sie bereiten die Rezipienten schon auf die Art der Geschichte vor (Problemgeschichte, Bericht, spaßige Geschichte usw.). Narrative Untertypen, wie z.B. Witze oder Berichte, werden auf eine sehr spezifische Art eingeleitet. In institutionellen Kontexten erwartet man eher Berichte als Höhepunktgeschichten. Fremdinitiierte Berichte spielen in vielen Institutionen eine Rolle, etwa bei der Diagnosefindung in Medizin und Psychotherapie (Lucius-Hoene 2009).

Am Ende von Geschichten (nicht nur dort allerdings) ist es bedeutsam, ob Erzähler und Adressaten in ihrer Haltung zum Erzählten übereinstimmen. Geschichten werden bemerkbar beendet.

3. Vom Ende der Geschichte

Eine Geschichte hat, wie jedes große Projekt, nachdem sie erzählt wurde ein bemerkbares Ende, welches auch wieder Konsequenzen für das System des Sprecherwechsels mit sich bringt. Der Wechsel muss wieder „normalisiert“ werden; ErzählerIn und RezipientIn re-engagieren sich in der Wiedereinführung eines anderen Musters des Sprecherwechsels. Hinweise auf das Ende der Geschichte sind interaktionell so komplex wie Einleitungen. De Fina und Georgakopoulou (2012, 89) fassen zusammen, dass es vor dem Ende der Geschichte bereits genügend Hinweise darauf gegeben haben muss, dass die Zuhörer die Geschichte

verstanden und gewürdigt haben. Das Ende besteht, wie in Beispiel 7, oft aus einer mehrschrittigen Bewertung, die noch einige Male lachend bekräftigt wird. Gerade am Schluss von Geschichten mit harmlosen Problemen wird oft gelacht.

Beispiel 7

(Big Brother 93, Andy, Jonas, Karin, Markus)

```

1 Mar: ((atmet laut ein und aus))
2 And:   das war (h)DUMM. [((lacht))
3 Mar:                                     [((lacht))
4 And:   und das WAR_S für mich auch erstmal,
5         da hab ich gesagt,
6         NEIN. (.) vorBEI.  (--) ((lacht))
7         ne
8 Mar:   [((lacht))
9 And:   [(h)MACH] ich nich. ((lacht))
10Mar:   ((lacht))
11And:   puh
12Kar:   ((lacht))
    
```

Andy hat vorab aus seiner Jugendzeit von einer ersten sexuellen Annäherung an ein Mädchen erzählt, die – wie sich schnell herausstellte - nicht gut roch. Seinen holprigen Versuch der Herstellung von Intimität fasst er lachend mit „das war dumm“ zusammen (2). Markus lacht mit. Andy berichtet dann noch von seinem expliziten Schlussstrich unter den geschilderten Beziehungsversuch (nein. vorbei., Zeile 6), der gleichzeitig das Ende seiner Geschichte über die erste sexuelle Begegnung aus der Jugendzeit markiert. Auch das ist von Markuss Lachen begleitet. „Mach ich nich“ bekräftigt noch einmal gleichermaßen das Ende der Geschichte und das Ende der Beziehung in der Geschichte. Es kam nicht zu einer sexuellen Begegnung; damit ist die gleichermaßen von Enttäuschung und Erheiterung geprägte Geschichte erschöpft. Seine Konsequenz ist klar formuliert. Die Interjektion „puh“ setzt den endgültigen Schlusspunkt, der gleichermaßen die damalige Anstrengung und die Anstrengung der Erinnerung markiert. Das Ende eines Intimitätsversuchs wird zum Ende einer Geschichte. Evaluationen wie „das war dumm“ und Resümees wie „das war_s für mich auch erstmal“ gehören oft zu den Zügen der schrittweisen Beendigung. Das Lachen ratifiziert die Komik der Geschichte über eine zunächst vielversprechende romantische Begegnung, in der den Erzähler allerdings schlechte Gerüche der Auserwählten von weiteren Schritten abhielten, und bestätigt den Erzähler in seiner Haltung des Leichtnehmens (Andy lacht in Zeile 2 und Zeile 9), die die

Rezipienten teilen. Gerade am Ende einer Geschichte drücken auch die Rezipienten ihre Haltung zur Geschichte aus; oben schließt sich Markus in den Zeilen 3, 8 und 10 den Lacheinladungen von Andy an; auch Karin lacht in Zeile 12 mit. Vor allem Jefferson (1984a,b) hat sich mit Lachen in Interaktionen beschäftigt. Ein initiatives Lachen funktioniert in den meisten Kontexten als eine Einladung an die Rezipienten, das Lachen zu erwidern. Eine Geschichte von einer gescheiterten Intimitätsanbahnung endet so mit einer vom Erzähler demonstrierten Haltung des Leichtnehmens, der sich die Zuhörer anschließen (sie zeigen „affiliation“ im Sinne von Stivers 2008, 35 und Mandelbaum 2013, 500). Wenn die Haltungen von Erzähler und Publikum nicht übereinstimmen, verändert dies die Geschichte; es kann den thematischen Stoff für einen folgenden Meinungs austausch abgeben.

Typisch für ein Geschichtenende ist auch eine zusammenfassende Bewertung der Geschichte, wie unten am Ende einer Geschichte über einen wiedergefundenen Rucksack durch eine Hörerin. Geschichtenproduzenten und -rezipienten können prinzipiell diese Bewertungen vornehmen. Beispiel 8a geht Jörgs Geschichte einer Bergtour voran, bei der er seinen Rucksack im Tal vergessen hatte. Er musste also allein mit dem Rad eine weite Strecke zurückfahren und war sich nicht sicher, ob er den Rucksack überhaupt noch vorfinden und zurückbekommen würde.

Beispiel 8a

(Big Brother 93, Jörg, Sandra, Jonas)

50 Jör: so_n bisschen auf gebrochen; (.)ENGLisch,
 51 (.h) hier öh mei BÄ:G und so nä?
 52 <<h>ooh; je:s;>
 53 (.)<<all> ham se mir die rucksäcke geGEBen,>
 54 <<genervt>und dann konnt isch da noch mal HOCH.>
 55 San: <<all>hast aber GLÜCK gehabt
 56 dass d_en überHAUPT wiedergekricht hast.>

Jörg inszeniert den minimalen Dialog mit einem Einheimischen in direkter, englischer Redewiedergabe (Zeile 51, 52). Während Jörg am Ende in Zeile 54 die negativen Konsequenzen der Unternehmung zum Ausdruck bringt, nämlich, dass er dann mit dem zurückgewonnenen Rucksack erneut auf den Berg steigen musste, fasst Sandra die Gesamtbewertung der Geschichte zusammen: Jörg hat Glück gehabt (55). Das entspricht auch Jörgs eigener Gesamtevaluation der Geschichte. Die beiden stimmen überein. Jefferson (1978) hat verdeutlicht, wie stark Geschichtenerzähler und –zuhörerInnen auf

Übereinstimmung in der Bewertung der Personen und Ereignisse aus sind und wie konsequenzreich es für die weitere Interaktion ist, wenn dieses nicht deutlich wird. Auch Labov und Waletzky (1967) fanden u.a. am Ende der von ihnen elizitierten Geschichten Bewertungen. Deren Dialogizität haben sie allerdings nicht herausgearbeitet. Diese werden oft mit Klischees versprachlicht (Glück oder Pech gehabt z.B.) oder gar mit Sprichwörtern (Quasthoff 1980, Norrick 1993: 49) vom Typus „Ende gut – alles gut.“.

Einführungen und Beendigungen von Geschichten wirken zusammen. Sacks (1992, 765) erläutert, dass Einleitungen und Vorformen von Einleitungen den Hörer schon darüber informieren, wie das Ende aussehen wird. Wenn die Geschichte endet, signalisieren die HörerInnen, dass sie das Ende mitbekommen haben und meist auch, dass die Geschichte zu ihrem Anfang in Relation steht. Aus dem Ende einer Geschichte kann sich gleich die nächste entwickeln.

Wir fassen zusammen, dass ein/e Erzähler/in ein „großes Paket“ (einen komplexen Redezug) beansprucht, was von den RezipientInnen ratifiziert werden muss.

Für selbstinitiierte Geschichten hält Liddicoat (2007, 283) eine Minimalstruktur von drei Redezügen fest:

1. ein erster Turn, der eine Geschichte projiziert
2. ein zweiter Turn eines anderen Gesprächspartner, der das Projekt bestätigt
3. und ein dritter Turn mit der Geschichte.

Der erste Turn kann durchaus aus mehreren bestehen. Und der dritte Turn ist auch nicht frei von Eingriffen der Interaktanten.

Von diesem Grundgerüst einer Geschichteneinleitung gibt es Abweichungsmöglichkeiten; eine ist die Fremdinitiierung, die sich oft in institutionellen Kontexten findet.

Die Einleitungen von Geschichten erfüllen verschiedene Funktionen gleichzeitig. Sie präparieren den interaktionellen Raum für die Übermittlung des speziellen „Pakets“, indem sie bei Selbstinitiierung helfen, laufende Themen zu beenden; sie proklamieren die Erzählwürdigkeit der kommenden Geschichte und sie bereiten die Rezipient/inn/en schon auf die Art der Geschichte vor (Problemgeschichte, spaßige Geschichte usw.). Narrative Untertypen, wie z.B. Witze oder Berichte, werden auf eine sehr spezifische Art eingeleitet. Fremdinitiierte Geschichten spielen oft eine Rolle in institutionellen Zusammenhängen, wie etwa dem einer Diagnosefindung in Medizin und Psychotherapie (Lucius-Hoene 2009) .

Am Ende von Geschichten (nicht nur dort allerdings) ist es bedeutsam, ob Erzähler und Adressaten in ihrer Haltung zum Erzählten übereinstimmen. Geschichten werden bemerkbar beendet.

4. Geschichten als Ko-Konstruktionen

Es ist bereits deutlich geworden, dass die Konversationsanalyse Geschichten als das gemeinsame Produkt von Erzähler/in und Hörer/in sieht, wenngleich die Verantwortung primär dem Erzähler zugeordnet wird. Die Erzählerin hat die Geschichte nicht vorher vollständig fertig im Kopf, sondern passt sie in einen Kontext ein, den sie für die Rezipienten kreiert, den letztere aber mitkreieren.

Alle Geschichtentypen weisen auch im Mittelteil eine Struktur auf, laufen beispielsweise auf einen Höhepunkt zu. Prototypische Geschichten werden über Ereignisse in der Vergangenheit erzählt; die Erzählerin weiß etwas, war dabei oder hat etwas gehört, das die Hörerin noch nicht weiß. Ihre spezifische Beteiligung am Geschehen wird sie verdeutlichen. Von solchen Geschichten mit Neuigkeitswert unterscheiden sich beispielsweise Familiengeschichten, die wieder und wieder zum Besten gegeben werden (Norrick 2000). Diese können zusammen erzählt werden, ohne dass eine primäre Erzählerrolle deutlich wird.

Norrick (2000, 2) betont auch die Wichtigkeit der Unterscheidung zwischen Geschichten, die „for their own sake“ erzählt werden und solchen, die z.B. ein Argument illustrieren sollen.

Aktivitäten der ZuhörerInnen, wie etwa Rezeptionssignale, Kommentare, Bewertungen, nonverbale Aktivitäten wie Lachen spielen immer eine Rolle. Gülich und Mondada (2008, 108) weisen darauf hin, dass die narrative Rekonstruktion in der Regel hauptsächlich von einem Sprecher geleistet wird, aber die Markierung von Relevanzen von den Beteiligten gemeinsam hervorgebracht werde. Beispiel 9 zeigt den interaktiven Aspekt einer Geschichte, die in einer gemeinsamen Verhaltensbewertung endet.

4.1. Geschichten vom Schulhof: Empörung und Ko-Empörung

In Beispiel 9 gestaltet das Mädchen Bernie im Telefonat mit ihrer Freundin Anna einen recht unmittelbaren Auftakt ihrer Geschichte vom aktuellen Geschehen auf dem Schulhof. Die Unmittelbarkeit ist deshalb möglich, weil das Schulhofgeschehen sowieso ein Dauerbrennerthema ihrer nachmittäglichen Telefonate ausmacht (Kotthoff 2008b, 2010). In Zeile 119 beginnt Bernie mit einer dramatisierten direkten Redewiedergabe mit Namensanrede und der Interjektion „oh“, auf die hin Anna prompt mit einer Nachfrage

reagiert, die konditionell relevant gemacht wurde. So führt sie „Franzi“ ohne Umschweife als Protagonistin ein. Bernie ist nach Annas fragendem „wieso?“ in Zeile 120 als Erzählerin der Geschichte ratifiziert. Ihre Zuhörerin bekundet Interesse daran zu wissen, was heute mit Franzi auf dem Schulhof passiert ist. Der Hintergrund der mit „und so“ jugendsprachlich eingeleiteten Redewiedergabe (Kotthoff 2008a) der Mitschüler (Zeile 119) muss nun erhellt werden. Mit ihrer Art des Erzählens legt Bernie ihrer Gesprächspartnerin eine spezifische, neugierige Rezeption nahe.

Beispiel 9

(Telefonkorpus D 1, Anna und Bernie)

118 B: heut ham- A:Lle sin rumgerannt.
 119 und so, FRANzi: oh:: FRANzi: o:: und so ja?
 120 A: wieso?
 121 B: und dann hab ich de DENnie gefragt,
 122 ja was WA:R jetzt eigentlich?
 123 warum haben eigentlich alle FRANzi so lieb?
 124 ja und sie so, ja weisch ehm ()
 125 heba hat ihr ehm ne PLAStikflasche
 126 übern kopf gehaun. [und dann,
 127 A: [huch?
 128 B: ehm und hat sie- (.)<<((acc))> also also aus SPA:ß>
 129 A: aus SPA::ß?
 130 B: ja(h.)(h)und dann hat halt ihr irgendwie ehm so(.)
 131 warte (.) hat i:hr (.) ah ja
 132 hat sie en blaues AUge gehabt,
 133 und ihr (.) ihre NASE hat geblutet.
 134 A: oh jö:h
 135 B: dann sind ALle rum gerannt.
 136 und ham so gefragt(und gefragt) wo sie IS und so.
 137 A: ja musst sie dann ins KRANKenhaus oder so?
 138 B: weiß nich. sie war WEG.
 139 A: oh des SCHAFFT, dass die_es aus SPAß machen.
 140 B: ha: ja::
 141 A: mit DEnen mach ich kein: spaß mehr.

Die Lokalität Schulhof kann sofort inferiert werden. Franzi wird zur Protagonistin der Geschichte, deren Zeitpunkt „heut“ ist. Bernie berichtet in Beispiel 9 von ihrer leicht ironischen Frage an Dennie (warum haben eigentlich alle Franzi so lieb?) und zitiert diese dann: Heba hat Franzi eine Plastikflasche über den Kopf gehauen (125/126). So ein Ereignis ist erzählenswert und wird als solches von Annas Rezeption mitkonstituiert. Bernie führt sich selbst im Dialog auf dem Schulhof vor (Selbstzitat in 122, 123). Anna äußert nach der Ereignisbenennung die Interjektion „huch“ (127) und trägt dadurch zu einer gemeinsamen und gleichgerichteten Bewertung der Ereignisse bei. In den Zeilen 132 und 133 beschreibt Bernie die Folgen des Flaschenschlags für Franzi (blaues Auge, Nasenbluten), danach die

Aufregung auf dem Schulhof. Anna fragt nach (137) und zeigt so erneut Interesse an den Details der Geschichte. Anna präsentiert als Rezipientin auch ihre Empörung und Frustration über ein Geschehen, dessen Bewertung sie mit der Erzählerin verbindet (139, 140). In die gleiche Richtung der Ablehnung der Protagonisten deutete bereits ihre empörte Wiederholung in Zeile 129 „aus Spaß“ und die Interjektion des Mitleids in Zeile 134. Die Information, dass Heba Franzi eine Plastikflasche über den Kopf gehauen hat, ist so zentral wie die Folgen (blaues Auge, Nase hat geblutet) und die gemeinsame Ablehnung der Verhaltensweisen einiger MitschülerInnen. Bernie lässt Anna wissen, dass dann alle nach Franzi gefragt haben. Zur Dramatisierung gehört, dass die Protagonistin „weg“ war (Zeile 138). Auf dem Schulhof und aktuell im Telefonat können die Beteiligten sich mit der Frage beschäftigen, ob die Protagonistin wohl im Krankenhaus gelandet ist. An der Qualifikation „aus Spaß“ kann die ZuhörerIn am Ende noch ihre Konsequenz aus der Geschichte aufhängen (mit denen keinen Spaß mehr). Rezipientin Anna schließt also die Geschichte mit Evaluationen im Hinblick auf einige Mitschüler ab. Den Schlussstrich unter eine Beziehung (zu Schüler/innen wie Heba) und unter die Geschichte zieht Anna in Zeile 141 explizit.

Günthner (1997a,b) zeigt für Beschwerde- und Entrüstungsgeschichten (Beispiel 9 hat Ähnlichkeit damit, auch Datum 2) nicht nur, wie diese affektiv markiert werden, sondern auch, wie spezifische Rezipientenreaktionen ein „Einschwingen“ auf die emotive Ladung der Geschichte mitproduzieren. Diese emotionale Affiliation können wir in Beispiel 9 ebenso verfolgen wie in Beispiel 10 (unten). Die ko-produzierte Geschichte leistet für beide Interaktandinnen die Aushandlung einer geteilten Moral. Viele Erzählforscher/innen (z.B. Mandelbaum 2013, 493) weisen daraufhin, dass mit Geschichten besondere Handlungen vollzogen werden. Man kann mit ihnen gemeinsame Einstellungen zur sozialen Umwelt herstellen, sich Rat holen, Zeugnis vom Zeitgeschehen ablegen, das Gegenüber amüsieren und vieles mehr.

4.2. Rezeptionskundgaben

Rezeptionsbekundungen spielen grundsätzlich eine große Rolle in der emergenten Entwicklung der Konversation und tragen zur Gestaltung des interpersonellen und sozialen Kontexts bei (McCarthy 2003). Schegloff (1982) übernahm zunächst von Yngve (1979) die Unterscheidung von „turn“ und „back channel“. Letztere beanspruchen kein über ein Signalisieren von aktiver Rezeption hinausgehendes Rederecht. Schegloff (1982) untersuchte Rezeptionssignale wie „uh huh“ (im Deutschen eher als „mh_mh“ realisiert) und stellte fest,

dass diese hauptsächlich als Hinweise auf Kontinuierung funktionieren; die Zuhörenden bestätigen den aktuellen Sprecher damit fortzufahren und beanspruchen nicht selbst das Rederecht. Jefferson (1984) stellte fest, dass „mh mh“ oder „uh huh“ sich hauptsächlich in Kontexten finden, wo eine aktuelle Sprecherin zum Weiterreden aufgefordert wird, während „yeah“ häufiger schon das Anfangsstadium eines eigenen Redezugs des Hörers andeutet. Auch Goodwin (1986) unterscheidet (wie auch einige andere) zwischen „continuers“ (e.g. uh huh) und Bewertungen (wie „wow“). Die „continuers“ bilden Brücken zwischen Turnkonstruktionseinheiten; Evaluationen können hingegen den Turn des Redenden eher zum Ende bringen. In der Gruppe der letztgenannten wurde inzwischen genauer differenziert (Überblick bei Morita 2001) und der kybernetische Terminus „back channel“ wurde zugunsten des Begriffs „Rezeptionskundgabe“ aufgegeben. In Geschichten trägt eine affiliative Rezeptionskundgabe zur konkreten Ausgestaltung der Geschichte bei. Annas Reaktionen in Beispiel 9 in den Zeilen 127, 129 und 134 sehen wir als Bewertungen.

In der Konversationsanalyse wurden in den letzten Jahren verschiedene Rezeptionskundgaben einem intensiven Studium unterzogen (siehe Antaki 2002 zu hochgestuften Bewertungen wie „brilliant“, Deppermann (2008) und Imo (2009) zum Anzeigen sehr spezifischer Verstehensweisen). Heritage (1984) unternahm eine ausgedehnte Studie von Rezeptionsinterjektionen vom Typ „oh,“ die er als Hinweise auf Zustandsveränderung deutete (change-of-state-tokens). „Oh“ taucht in unterschiedlichen Gesprächsumgebungen auf, z.B. nach Informationen, Gegeninformationen, fremdinitiiertes Reparatur. Es sei rückwärtsgewandt, bezogen also auf bereits Gesagtes. „Oh“ unterstützt somit die thematische Kontinuierung nicht; oft leitet es Bewertungen ein. Wir unterscheiden also Rezeptionskundgaben der Kontinuierung und solche der Bewertung, wohl wissend, dass es keine eins-zu-eins-Relation von Form und Funktion gibt und mit Zwischenformen gerechnet werden muss. Auch in Datum 1 war eine affiliative Rezeptionsweise der Zuhörer/innen von Sandras Hähnchen-Geschichte aufgefallen.

4.3. Zum Management von Erzählhaltung (stance)

Wir haben gezeigt, dass zu den Ereignissen oder anderen Komponenten einer Geschichte immer auch eine Haltung eingenommen (stance taking) wird, wodurch die Geschichte sehr spezifisch perspektiviert wird (Niemelä 2011). Hörer können diese Haltung bestätigen (Affiliation) oder nicht (Lindström/Sorjonen 2013). Durch ihre evaluative Erzählweise, die oben in Beispiel 9 z.B. durch die Gestaltung der direkten Redewiedergabe (119) ausgedrückt wird, positioniert sich zunächst die Erzählerin zur Geschichte; die Rezipientin zeigt sich durch

die bewertenden Interjektionen „oh jö“ und „huch“ und auch durch ihre expliziten Bewertungen dazu in den Zeilen 139 und 141 als affiliativ; d.h. sie nimmt an der Konturierung einer empörten Erzählhaltung teil. Zuhörer können eine Haltung zur Geschichte („stance“), die der Erzähler mehr oder weniger deutlich kundtut, teilen, verschärfen oder auch ablehnen, was sich durch ihre Rezeptionskundgaben sofort auf die Konstruktion der Geschichte auswirkt. Niemelä (2011, 18) unterscheidet genau wie Stivers (2008) eine gemeinsame Ausrichtung der Interagierenden auf die ablaufenden konversationellen Aktivitäten („alignment“). Eine Ausrichtung ist schon der Fall, wenn der Rezipient eine Erzählinitiative bestätigt, sich also an ihr ausrichtet. Affiliation bedeutet darüber hinaus „a like-minded stand on the content“ (Niemelä 2011, 18), den Anschluss an die Erzählhaltung. Die Hörerin bestätigt beispielsweise die Empörung, die Trauer oder Begeisterung der Erzählerin. In Datum 10 schließen sich die HörerInnen der Ausrichtung von Sandras kritischer Haltung den mütterlichen Praktiken gegenüber an und bauen die Kritik sogar aus.

4.4. Eine Höhepunktgeschichte

Über die Themenentwicklung in Beispiel 10 haben Sie oben schon erfahren, dass es in der Runde bereits vorher um Sandras Mutter ging. Es war thematisiert worden, dass die Mutter Sandras Schwester nicht ausreichend geholfen hatte, als diese sich geschnitten hatte.

Bis Zeile 28 wurde die Geschichte oben bereits vorgestellt.

Wir werden dem unten nachgehen, wie Sandra die Geschichte zu einem Höhepunkt führt, welche Art von Rezeption die ZuhörerInnen bekunden und wie sich diese auf die Geschichte auswirkt.

Welche Erzählhaltung lässt sich Sandra überhaupt zuordnen?

Beispiel 10 (entspricht Bsp. 1, Big Brother 93, Jörg, Anni, Sandra, Manuel)

9 San: aber bei uns musste ICH halt (--) diejenige [sein
 10 Jör: [ja.
 11 da ist das so als FEHler gesehen [worden.
 12 San: [ja
 13 ich war die ÄLteste und des (-) das [s mein fehler.
 14 Ann: [HORror.
 15 San: [(.....)]
 16 Ann: HORror.
 17 Jör: ja aber s_is (-) die falsche EINStellung von deiner
 MUTter. ganz klAr. ne?
 19 S: ich SACH ja, ich war ja mit dreizehn so
 20 wie andre mit SECHSzehn. (),

77 mein vadder (.) wollte bloß RUhe haben. dusch.
 78 ((haut auf den Tisch))
 79 M: hehe, .hhh, woa, was habt ihr alles erLEBT, ey,

Anni hatte vorab mit der Interjektion „Horror“ schon zweimal das Vorgehen von Sandras Mutter bewertet (14, 16). Auch Jörg bewertet explizit die „falsche Einstellung“ (17f.) von Sandras Mutter. Sandra steigt mit einer psychologischen Quintessenz in ihre Geschichte ein (mit dreizehn so wie andere mit sechzehn). Es folgt der bereits erwähnte Erzählauftakt mit „ich weiß noch“ und der Unterstreichung der Relevanz der Geschichte: „wer_ich nie vergessen,“. Die Lokalität ist detailliert benannt (mitten in die Küche) und auch Umstände, die für die Gestaltung des Höhepunkts zentral sind (es gab halbe Hähnchen).

In Zeile 30 ff. benennt Sandra ihr Fehlverhalten und pointiert es auch, indem sie es in einen Kontrast zum sonstigen Vorbereitungsgrad stellt (Zeile 35: alles war gemacht, Zeile 36: nur die Mülltüte...). Die Geschichte ist frühzeitig als Problemgeschichte kontextualisiert; sie stellt ja schon die zweite Problemgeschichte im Themenkreis zu Sandras Mutter dar. Sandra berichtet dann, dass die Mutter nach Hause kam und bekundet gleich ein in den Augen der Mutter weiteres eigenes Fehlverhalten. Sie hatte die Tüte an die Tür gehängt (S. 40). Sie steigert so die Spannung („das Allerschlimmste“ Z 41). Dann geht die Erzählerin in weitere Details der Szene hinein: „jetzt ist meine Mutter hingegangen...“. Sie lässt die Mutter in direkter Rede in den Zeilen 43-47 mit höchst autoritärem Gestus zu Wort kommen. Die Erzählung wird auch dadurch szenisch (aber auch durch die vielen Details). Hausendorf/Quasthoff (1996, 137) sprechen von einem „szenischen Muster,“ wenn Erzähler mittels direkter Redewiedergabe dramatisieren. Detailliert wird das weitere Arrangement ausgebreitet. Die HörerInnen erfahren genau, welches Kind wo saß (49). Nach Tannen (1989) finden sich solche Verfahren des Detaillierens oft vor Höhepunkten von Geschichten. Detaillieren zählt sie zu den Verfahren der Erzielung hoher Involviertheit. Auch die zwei Partizipien „genommen und über mir entleert“ zeigen die Detailliertheit der Schilderung. Das Bild einer über dem Kind entleerten Mülltüte wird in seiner Drastik sofort plastisch. Anni echauffiert sich in Zeile 52 und äußert den metaphorischen Phraseologismus: „die hat se nicht alle“. Sie kategorisiert die Mutter als „Rabenmutter“ und holt zu einer Erläuterung dieser Charakterisierung aus. Sandra verteidigt die Mutter in Zeile 57 zumindest insofern, als sie dem Erziehungsstil Wirkung bescheinigt (57/58/59). Anni wird nun ironisch (60). Es ist im Kontext völlig klar, dass dergleichen Handlungen keine „tolle Lehre“ vermitteln. Sandra gestaltet das Bild der an ihr abfallenden Knochen aus (wenn auch das Bild nicht ausformuliert

wurde). Sie hatte in Zeile 27 schon von den „Flügelchen“ berichtet, die die Mutter zubereitet hatte. In Geschichten fügen sich Teile oft erst mit Abstand zu etwas thematisch Kohärentem zusammen. In Zeile 63 fasst sie ihre Gefühle als „erniedrigt“ zusammen, was Manuel (64) sofort zu einer affiliativen Rezeptionskundgabe bringt. Zeile 66 (deshalb vergess ich das auch nie) ist von der Bewertungsrichtung her ambivalent. Anni fragt nach ihrem Alter und Sandra antwortet. Dann äußert Anni zwei bewertende Interjektionen „poh, hammer“ und Manuel gibt einen Seufzer von sich. Anni äußert abschließend noch zwei evaluative Adverbien (73), womit die Geschichte gleichzeitig abgeschlossen wird. Im Wesentlichen leisten die drei Rezipientinnen Anni, Jörg und Manuel die abschließende, kritische Evaluation des Verhaltens von Sandras Mutter.

Jörg leitet in Zeile 75 thematisch in den Vergleich zu seiner Familie über und Manuel zeigt eine Rezeption des Staunens über die Jugenderlebnisse der Gesprächspartner(innen).

Sandras Geschichte läuft auf einen narrativ vorbereiteten Höhepunkt hinaus. Die Mutter entleert die Mülltüte in der Mitte der Küche (später betrachten wir in einem Ausblick noch Sandras Gestik während dieser Erzählung) über ihr, hat sie vorab in diese lokale Position gebracht und alle Anwesenden sind bereits vorinformiert, wie unverzeihlich die Mutter Mülltüten findet, die abends noch in der Küche zu finden sind. Sandra selbst hält sich mit expliziten Bewertungen des Erziehungsstils der Mutter zurück, widerspricht aber auch nicht Annis sehr deutlichen, negativen Evaluationen. Sie hat die Geschichte so erzählt, dass zu einer negativ-evaluativen Rezeption eingeladen wird. Diese Rezeption vervollständigt die Geschichte über einen Erziehungsstil, der Sandra „erniedrigt“ hat.

Sandra positioniert sich hier deutlich als Objekt ihrer als mächtig dargebotenen Mutter (die Mutter macht einiges mit ihr) und stellt so im Medium der Geschichte auch ihre Identität als machtloses Kind her. Auch die zwei Geschwister werden von der Mutter (Z 49) platziert und erscheinen mit Sandra gleichberechtigt und der Mutter ebenfalls zugeordnet. Im Medium des Erzählens positioniert die Erzählerin ihr „Ich“ der Episode in Relation zu den anderen Protagonisten, vor allem der Mutter. Solche Positionierungsanalysen (Lucius-Hoene/Deppermann 2004) führen über die Konversationsanalyse hinaus und können gleichzeitig gut mit ihr verbunden werden. Gerade für das Erzählen vor Gericht oder in der Psychotherapie eröffnen sie mit ihrem Fokus auf die Herstellung von sozialen Relationen und Identitätskonstruktionen ein reiches Feld für weitergehende Analysen.

4.5. Eine Klatschgeschichte als Erzählfragment im Duett

Während in den Beispielen 9 und 10 nur jeweils die Erzählerin im Stand des Wissens ist, gibt es in Beispiel 11 neben der Erzählerin noch eine Mitwissende, die ihre spezifische Rezeption auch bekundet.

Wie in so vielen Erzählungen des Alltags – darunter Beispiel 9 und 10 - bewerten die Beteiligten direkt Handlungen und Verhaltensweisen von Mitmenschen, die z.B. als Protagonisten von Geschichten auftauchen; darüber hinaus geben sie auch Indiskretionen über diese weiter (Bergmann 1987). Dieses gemeinhin als „Klatsch“ bezeichnete Vorgehen ist gleichermaßen hochfrequent wie verrufen. Klatschen gilt gesellschaftlich als Untugend; in einigen religiösen Gemeinschaften herrscht sogar ein Klatschverbot. Gleichwohl dient Klatsch der sozialen Vergemeinschaftung. Mitglieder von Gesellschaften können Klatsch nutzen, um sich implizit über moralische Werte auszutauschen (Bergmann 1987). Einfachere Klatschformen können dem Austausch von Neuigkeiten über Bekannte entsprechen; um im engeren Sinne als Klatsch zu gelten gehört dazu, dass sich die Gruppe auch über Indiskretionen verständigt (und zwar diskret)⁵. Komplexere Formen können mehr oder weniger narrativ gestaltet werden. In dem Erzählfragment in Beispiel 11 bekunden die Anwesenden sehr ähnliche Haltungen zum Geschehen, vor allem zu den Handlungen der Protagonistin.

In Beispiel 11 wird keine klassische Höhepunktgeschichte ausgebreitet, aber etwas Erzählwürdiges etabliert (Bäcker hat Mehlallergie und Pech in der Ehe); gemeinsam gestalten die Anwesenden Handlungen der Frau des Bäckers als Illustrationen zu der Aussage, sie habe die Kunden vergraut.

Das folgende Gespräch, das wir schon aus Bsp. 4 kennen, fand 2006 bei einem älteren Ehepaar (Oma und Opa) beim allwöchentlichen Samstagskaffee statt, an dem Kinder und Enkelkinder teilnehmen. Der Sohn Jörg (J), die Tochter Manuela (M) und Enkelin Helen (H) illustrieren eine Klatschepisode über eine unzuverlässige Bäckersfrau. Die klassische Klatschtriade mit Klatschsubjekt und –objekt und einem Publikum, welches sich auch beteiligt, ist gegeben. Eine Szene wird narrativ ko-konstruiert und szenisch unter Verwendung von direkter Redewiedergabe illustriert. Die Leser wissen bereits, dass Studentin Helen seit wenigen Wochen in einer stadtbekanntem Bäckerei jobbt, was Jörg, Oma und Opa jedoch noch nicht wissen. Der größte Konkurrent dieser Bäckerei war Bäcker Herberger, der seinen Laden just schließen musste. Das erfährt die Runde im Auftakt der Geschichte. Dann wird der

⁵ Zur Auseinandersetzung mit der These der vermeintlich bei Frauen höheren Klatschneigung siehe Althans 2000

Fokus vom Bäcker auf die Frau des Bäckers verschoben. Seine Frau hat „die Kohle verjubelt“ und, so ist von Mutter Manuela zu erfahren, war bekannt für ihre Flirts mit männlichen Kunden (zwei Indiskretionen). Alle Personen am Tisch wohnen in derselben Region in Südbaden und sprechen den alemannischen Dialekt.

Beispiel 11 (Fortsetzung von Beispiel 4)

(Aufnahme Jana Schwarz 2006, Transkription J. Schwarz und H. Kotthoff, Manuela (M), Helen (H), Sophia (S), Jörg (J))

33 weil er het e MEHLallergie khet.
34 H: ECHT? oh desch aber lieb, dass du an uns DENKSCH.
35 J: ach du LIEber gott.
36 S: bitte.
37 H: DANkeschön.
38 M: no war t backstube eh ZUE.
39 J: DES isch des bäckers TOD. (-) e MEHLaller- (-) allergie.
40 (- -) hehe
41 M: ja (0.5) [un dann het sei frau (-) het ihm=
42 J: [un jetzt het_a DICHT kmacht?
43 M: =au t ganz KOHle (0.5) verju:belt.
44 J: welchi FRAU? ()
45 H: verSOFfe.
46 M: verSOFfe un
47 H: verTANZT.
48 M: verTANZT. un=
49 H: jaja
50 M: =FURT treit halt.⁶
51 J: ja war des die, wo immer (-) beDIENT het?
52 M: jaja (-) und KUNde vergrault.
53 die het jo nur t MÄNner no freundlich bedient.
54 als FRAU hesch als t weckli
55 schier hehe um t OHre(hehe) kworfe(hehe) kriegt.
56 was kummsch jetzt DU do rie? (hehe)
57 J: (? ?)
58 M: hehe ja, toTAL frech.

Mutter Manuela muss die Geschichte zuerst durchsetzen, wie es oben in Beispiel 4 bereits analysiert wurde. In Zeile 33 präsentiert sie den ziemlich spektakulären Grund der Aufgabe des Backens: eine Mehlallergie. In Zeile 34 bedankt Helen sich für Bestellkarten, die parallel zu der Erzählung am Tisch ausgefüllt werden. Jörg äußert aber in Zeile 35 die emotionale Reaktion, die erwartet werden darf, wenn man erfährt, dass ein Bäcker eine Mehlallergie hat, was ausreichende Erzählwürdigkeit („reportability“ bei Labov/Waletzky 1967, „Erzählwürdigkeit“ bei Quasthoff 1980) ergibt. Damit ist die Geschichte nicht nur ratifiziert, sondern der Hörer zeigt sich auch „affiliativ“ im Bezug auf erwartbare Emotionen. Manuela

⁶ Fort getragen halt.

kann sich einer adäquaten Rezeption sicher sein und fährt fort: Die Backstube wurde geschlossen (38). Jörg kommentiert das Schicksal des Bäckers (39) und lacht kurz; schließlich ist es ein wenig absurd, dass ausgerechnet ein Bäcker eine Mehlallergie hat. Erzählerin und Rezipienten machen die Problemgeschichte gemeinsam zu einer heiteren Geschichte, bei der es nicht primär um das Erzeugen von Betroffenheit mit dem Schicksal des Bäckers geht. Klatschakteure sind nie bloß Ankläger (Bergmann 1987, 195), sondern können auch Mitleid mit den Objekten äußern. Sie können die Geschichte aber auch lustig ausgestalten, was in Beispiel 11 der Fall ist. In Zeile 42 fragt Jörg noch einmal zum Faktum des Schließens der Bäckerei, das Manuela bereits kundgetan hat. Manuela lenkt ab Zeile 41 die Aufmerksamkeit auf die Bäckersfrau, die dann zur zentralen Protagonistin der Geschichte wird. Ein Pech kommt auch hier nicht allein. Mit der Formulierung (43) „ihm die Kohle verjubelt“ ergreift sie keine neutrale Perspektive, sondern mit dem Dativus ethicus die dem Bäcker unterstellte Problemperspektive, welche sie zu teilen vorgibt. Wir sehen erneut, dass nicht erst am Ende der Geschichte evaluiert wird, sondern oft fortlaufend (Labov 1972). Jörgs Nachfrage in 44 wird auch übergangen, denn Helen und Manuela sind schon dabei, das Verjubeln unter Einsatz weiterer evaluativer Verben im Duett zu konkretisieren: *versoffen und vertanzt* hat die Bäckersfrau das Bäckergeld. In Zeile 50 fasst Manuela die Schandtaten der Bäckersfrau zusammen: sie hat das Geld fortgetragen. Jörg möchte die Frau trotzdem identifizieren (51). Auch dies pariert Manuela mit stark bewertenden Kategorisierungen. In diesem Gespräch wird nicht neutral vom Pech im Leben eines Bäckers erzählt, sondern vor allem die Handlungen der Bäckersfrau werden schrittweise mit wertenden Verben und Verbgefügen gekennzeichnet (*verjubelt, versoffen, vertanzt, Kunden vergrault, nur die Männer freundlich bedient*). Mit diesen evaluativen Partizipien beschreiben sie Handlungen der Bäckerin. Wir finden also kein klassisches, chronologisches Nacheinander von kohärenten Handlungen; deshalb sprechen wir bezüglich des obigen Datums mit Birkner (2013) von einem „Erzähfragment.“

Helen und Manuela ergänzen ihre Duett-Beiträge in syntaktisch passenden Ergänzungen (Schwitalla 1993), womit sie sich als kooperative Erzählerinnen in Szene setzen.

45 H: verSOFfe.
 46 M: verSOFfe un
 47 H: verTANZT.
 48 M: verTANZT. un=
 49 H: jaja
 50 M: =FURT treit halt.

Helen weiß über den Bäcker genau so viel wie Manuela und kann sich deshalb an der Erzählung beteiligen. In Zeile 45 liefert sie die Konkretisierung, die ihre Mutter nur noch wiederholt. Sie kooperieren auch in evaluativen Ausrichtung der Geschichte. Quasthoff (1980) und Goodwin (1986) diskutieren gemeinsame Geschichtendarbietungen, in denen die Erzähler andere Ausrichtungen versuchen. Man wird an Tucholskys „Ein Ehepaar erzählt einen Witz“ erinnert.⁷ Manuelas narrative Performanz steigert sich bis zur unangekündigten Redewiedergabe in Zeile 56. Sie spricht nun mit Inszenierung der Stimme der Bäckerin eine fiktive Kundin an, die sie abwimmelt. Manuela lacht und spricht auch lachend. Das Lachen modalisiert diesen Teil der Klatschgeschichte als komisch (zum Lachen in Erzählungen Jefferson 1984 und Kotthoff 1998). Die direkte Redewiedergabe ist auch eine narrative Involvierungsstrategie (Tannen 1989), mit der sich die Forschung in den letzten zwanzig Jahren ausgiebig beschäftigt hat (siehe z.B. Günthner 1997, Kotthoff 2008, unten mehr dazu).

54 als FRAU hesch als t weckli
 55 schier hehe um t OHre(hehe) kworfe (hehe)kriegt.
 56 was kummsch jetzt DU do rie? (hehe)

Die Erzählerin steigert ihre Übertreibung hin zu einer spaßigen Metapher (55), deren Spaßigkeit durch eigenes Lachen unterstrichen wird. Lachen erfolgt hier nicht als Reaktion auf etwas Komisches, sondern als Kontextualisierung. Auch am Ende der Redewiedergabe in Zeile 56 lacht sie. Wir sehen an diesen Stellen, dass Lachen ein Kontextualisierungsverfahren für Heiterkeit und Spaß ist, ein initialer Marker von Komischem (und nicht etwa nur die Reaktion auf einen komischen Stimulus, wie es in vielen Humorthorien behauptet wird, dazu auch Glenn 2006). Es kennzeichnet das Geschehen als komisch. Lachen findet sich oft am Ende einer Geschichte (Holt 2010), wie oben in Zeile 58. Es modalisiert nicht nur die Redewiedergabe als komisch, sondern unterstreicht den Abschluss eines Themas. Beim obigen Klatschen erzeugen die Beteiligten gleichzeitig eine Perspektive der Unterhaltung, nicht primär eine der moralischen Entrüstung.

Viele Arten von Geschichten werden von vorn herein nicht neutral präsentiert. Sie können beispielsweise Entrüstung und Ko-Entrüstung enthalten (Günthner 1997, 2000), aber auch spaßige Detaillierung bis hin zur teils fiktiven Inszenierung des Agierens der Bäckersfrau. Neuigkeiten werden als spektakulär eingeführt, so wie Manuela die Information „Mehlallergie“ erst schrittweise herauslässt und dann auf einen Punkt bringt (38), den Jörg metaphorisch bewertet (des Bäckers Tod). Die Tätigkeiten der Ehefrau werden von Beginn an stark übertrieben, spaßig modalisiert und bewertend geschildert und illustriert.

⁷ <http://www.textlog.de/tucholsky-ehepaar-witz.html>

Die Gruppe bestätigt sich gegenseitig in der Haltung (*stance*), dass es schlecht ist, dem kranken Ehemann die Kohle zu verbubeln und die weibliche Kundschaft zu vergraulen. Wie Bergmann (1987) erläutert, ist offenes Moralisieren gesellschaftlich dispräferiert. Lustig verpackte Geschichten leisten den unverzichtbaren Dienst, dass man sich mittels Hyperbolik und performativ gestalteten Szenen amüsiert und unter der Hand auch noch im Teilen von Werten gegenseitig bestätigen kann (Bergmann/Luckmann 1999).

Die obige Erzählung ist knapp, geradezu fragmentarisch (Kotthoff 2018). Birkner (2013) analysiert etwas anders gelagerte Erzählfragmente aus der Arzt-Patient-Interaktion, in denen der Arzt oft die weit ausholenden Geschichten eines Patienten abbricht, weil er z.B. zur Untersuchung übergeht. Legt man das globale Strukturmodell von Alltagserzählungen nach Labov/Waletzky (1967) zugrunde, so sind die Elemente der *Orientierung* (ORT, ZEIT, PERSONEN) und die *Komplikation* des Handlungsablaufes gegeben. Oben fehlt vor allem die *Auflösung* eines Handlungsknotens, auf den nicht hingeführt wird, weil das erzählwürdige Faktum der Mehlallergie frühzeitig genannt wird. Dafür ergehen sich die Beteiligten in einer besonderen Illustration (dazu Schwitalla 1993) des Agierens der Frau des Bäckers mit der Aufführung von Dialogen. Der Dialog mit der Kundin, die sie nicht bedienen will, wird als „beispielhaftes Ereignis“ (Schwitalla 1991, 190) dargeboten. Für das Illustrieren ist eine solche Veranschaulichung mit Belegfunktion zentral; ein Spannungsaufbau fehlt. Sie fiktionalisieren eine Alltagsszene (dazu Kotthoff 2012 und Ehmer 2012), in der die Frau des Bäckers eine Kundin geradezu anklagt, weil sie den Laden betritt. Beim Illustrieren geht es nicht um die faktische Wahrheit, sondern um Veranschaulichung (Schwitalla 1991, 202)

4.6. Vertiefung: Erzählen multimodal

Videomitschnitte von Gesprächen ermöglichen schon seit langer Zeit auch die Analyse redebegleitender nonverbaler Aktivitäten. Während bei Begrüßungen, Verabschiedungen (Auer 2017) oder Wegauskünften nonverbale Aktivitäten des Aufeinanderzugehens, Händeschüttelns, Umarmens oder des Zeigens in Richtungen (De Stefani/Mondada 2007) zentral sind, übernehmen ikonische Gesten beim Erzählen vielleicht nicht ganz so stark in den Vordergrund tretende Rollen. Wir werfen noch einmal einen Blick auf die unter 4.4 präsentierte Hähnchen-Geschichte (Beispiel 10) der Erzählerin Sandra.⁸ Die Erzählerin gestikuliert an einigen Stellen der Geschichte auffällig, so in den folgenden

⁸ Ich danke an dieser Stelle Anna Khalizova herzlich für die Fotoauswahl und -herstellung und ihre Ideen zur Analyse des Gesteneinsatzes in dieser Geschichte.

39 und ich hatte einfach ne MüLLtüte
40 um den henkel um die TÜR gemacht.

Sandra zeigt mit einer ikonischen Geste, wie sie mit den Händen die Mülltüte befestigt hat.



Abb. 1

Sie bebildert sozusagen gestisch, wie sie mit der Mülltüte umgegangen ist. Ikonische Gesten bilden die Tätigkeit in übertragener Form ab – beispielsweise im Nachahmen einer Handlung, im Darstellen der Umriss eines Objektes oder im Anordnen eines Objektes im Raum. Sie fährt mit ihrer ikonischen Gestik fort und zeigt dann, wie ihre Mutter sie und ihre Geschwister in der Küche platziert hat (Abb. 2.1, 2.).

48 hat mich auf den STUHL gesetzt,
49 hab meinen [bruder, meine schwester DAhingesezt=

Abb. 2.1



Abb. 2.2



Sandra kreierte mit den Händen, Armen und ihrer Körperpositionierung hin zum offenen Raum ikonisch die imaginierte Küche und die Platzierungsanweisungen der Mutter. Dann folgt der dramatische Höhepunkt des Entleerens der Tüte durch die Mutter.

51 S: =hat die MüLLtüte genommen und über mir (.) entLEERT.

Abb. 3



Abb. 4



52 A: SAMma, ey, d- die HAT se doch nicht alle. die FRAU.

Abb. 5



53 ich sach doch nicht umSONST das [ne Rabenmutter.

Vor allem die Höhepunkte von Geschichten werden oft gestisch ikonisiert und damit auf verschiedenen Ebenen besonders dramatisiert (Niemelä 2011, 38). Die Hörer sind dann auch besonders herausgefordert, multimodal eine affiliative Rezeption zu bekunden. Während Sandras gestenreicher Erzählung begleiten Zuhörerin Anni und Zuhörer Jörg ihre Rede mit konzentriertem Blick auf sie und dem sprichwörtlich gewordenen offenen Mund (Jörg in Abb. 4). Beide haben einen leicht grimmigen Gesichtsausdruck. Mit drohendem Zeigefinger (auch einer ikonischen Geste) untermalt Anni ihre Erinnerung daran, dass sie die Protagonistin bereits als „Rabenmutter“ qualifiziert hatte. Beide Hörer rezipieren auch sehr stark die affektive Haltung („affective stance“ Kupetz 2014, 8) der Geschichte, wozu sie von der Erzählerin stilistisch auch eingeladen werden.

Kern (2016) fasst zusammen, was multimodale Verfahren für die jeweils spezifische Konstitution von Geschichten beitragen können:

- 1. tragen sie zur Konstruktion mündlicher Erzählungen im situativen Kontext bei (Dimensionen der *Vertextung* und *Markierung*)
- 2. visualisieren und markieren sie wichtige Ereignisse *implizit*
- 3. übernehmen sie eine wichtige Funktion für die Etablierung einer Erlebnisperspektive im Vorstellungsraum
- 4. verschiedene Typen von Gesten haben verschiedene szenische Qualität \diamond affektive Markierung von ausagierenden Gesten sind größer als von ikonischen (‘holding’, ‘bounding’) Gesten
- 5. dienen als Verständigungsressourcen

Alle oben genannten Funktionen spielen in Sandras Art des Erzählens eine Rolle, vor allem die 2. und 3.

Der drohende Zeigefinger gehört nach Kendon (2004) zu den Emblemgesten, einer speziellen Gruppe, die allein eine Botschaft übermitteln kann. Im obigen Beispiel unterstreicht sie nonverbal Annis eindringliche verbale Botschaft, die zu Sandras Inhalt und Haltung in einem affiliativen Verhältnis steht.

5. Serien von Geschichten

Auf erste Geschichten folgen oft zweite und dritte, die thematisch etwas gemeinsam haben (Ryave 1978). Erste Geschichten können beispielsweise zum Anlass für weitere werden, die sich zueinander positionieren. Das Ende der Geschichte 8a (oben) gestalten beispielsweise der Erzähler und einige ZuhörerInnen als glückliches Ende gemeinsam aus (unten Beispiel 8b). Sandra expliziert in den Zeilen 55 und 56, dass Jörg Glück gehabt habe. Jörg bestätigt diese Einschätzung und nennt noch teure Apparate, die auch in dem wiedergewonnen Rucksack waren (58, 59, 60). Jörg holt dann zu einer weiteren Geschichte über ein persönliches Missgeschick aus.

Beispiel 8b (Fortsetzung von 8a)

55 San: <<all>hast aber GLÜCK gehabt
 56 dass d_en überHAUPT wiedergekriecht hast.>
 57 Jon: hm::.
 58 Jör: =<<all> ja da war meine VIdeokamera;
 59 FOTOapparat;>
 60 alles DRInne in dem rucksack.
 61 San: und DIE hat_n dir wiedergegeben.
 62 stell dir mal VOR,
 63 hier in köln,
 64 Jör: (--)das war aber typ- das war TYpisch für mich,
 65 dass ich da was verGESSen hab;
 66 Jon: hm::.
 67 San: dat is doch unser JÖrg?
 68 da wolln ma nisch ma so kleinlich sein;
 69 Jör: ((kichert))
 70 <<all>muss_isch mal erzählen.
 71 da warn ma mit_m RAD unterwegs,>
 72 und jeden (-) tag,
 73 (-) wo es dann Abend wurde,

Sandra hebt die Besonderheit der Rückgabe des Rucksacks noch einmal hervor (61). Dann geht sie zu einem Vergleich des südamerikanischen Landes, in dem sich das Erlebnis zutrug, zu Köln über. Alle Beteiligten können aus Zeile 63 inferieren, dass sie die Kölner für weniger ehrlich hält und somit ein vergleichbares „happy end“ rund um einen vergessenen Rucksack für wenig wahrscheinlich. Trotzdem ist ihre mögliche Geschichteneinleitung nicht erfolgreich

(falls eine Geschichte aus Köln angebahnt werden sollte), denn Jörg schließt eine Psychologisierung seiner Person an („typisch für mich“), die Sandra wohlwollend kommentiert (67f.). Jörg bringt sich wieder in den Vordergrund der Interaktion. Die empathische Rezeption scheint ihn zu animieren, gleich die nächste Missgeschicksgeschichte in Angriff zu nehmen. Wieder waren sie mit Fahrrädern unterwegs, als etwas Erzählwürdiges passierte. Nahtlos kann er einer Geschichte über eigenes Missgeschick, die aber ein glückliches Ende nahm, eine ähnliche folgen lassen, in der zwar jemand anders einen Fehler begangen hat, die aber auch wieder positiv endet.

Verschiedene Typen von Geschichten können seriell erzählt werden, darunter auch Witze (dazu Unterkapitel 7).

Eine zweite Geschichte zu einem Thema nimmt in der Regel eine Kernaussage aus einer ersten wieder auf. Nach Silverman (1998, 117) fungieren von den Rezipienten erzählte zweite Geschichten als starke Formen der Anerkennung der ersten.

6. Vertiefung: Zur Entwicklung von konversationellen Themen

Gesprächsthemen sind einerseits schwer definierbare Einheiten, andererseits genauso ein gemeinsames Produkt der am Gespräch Beteiligten wie etwa Turnlängen oder Aktivitätenformate; sie werden in einer konversationellen Aushandlung konstituiert. Wie lässt sich fassen, was ein Gesprächsthema⁹ ausmacht? Gesprächsthemen etablieren zunächst grob das, worum es geht, auch wenn es eine verkürzte Betrachtungsweise wäre, sie als etwas in der Welt anzusehen, was in den Diskurs nur hineingeholt wird (Linell 1998, 181). Themen werden in der Regel nicht expliziert, sondern inferiert. Ihre Bezugsfelder sind unterschiedlich groß und außerdem mehrschichtig.

In Beispiel 8b konstituiert der vergessene Rucksack das Thema. Die Gesprächsbeiträge der beteiligten Sandra beziehen sich aber auf die Besonderheit des Zurückerhaltens als länderspezifischer Besonderheit.

6.1. Gleitende Themenentwicklung

In ein konversationelles Einladungsprojekt ist der Anlass für die Einladung zentral involviert. Thema und Aktivität können miteinander verbunden sein. Die Interagierenden müssen sich keinesfalls auf das Zentrum des Themas beziehen, sondern zunächst sequentiellen

⁹ Gesprächsthemen müssen von syntaktischen Themen, welche Satzperspektiven nach Thema und Rhema unterscheiden, differenziert werden.

Anforderungen genügen und dabei thematische Berührungspunkte treffen; „topic shading“ nennen Schegloff and Sacks (1973) die Orientierung an Kategorien, die im kulturellen Wissensrepertoire zusammen auftreten. Diese Berührungspunkte werden inferiert, sie sind selten ausformuliert. Brown&Yule (1983) gingen für Alltagsgespräche von einem mehr oder weniger breiten „topic framework“ aus, worauf sich Interagierende beziehen. Im Beispiel 8b thematisiert Jörg, wie er bei einer Radtour im Ausland das Glück hatte, einen vergessenen Rucksack mit wertvollem Inhalt noch vorzufinden. Sandra spielt dann kurz auf einen Lokalitätenvergleich an, bei dem Köln schlecht abschneidet.

Beispiel 8c (Ende von 8a)

58 Jör: =<<all> ja da war meine VIDEOKAMERA;
 59 FOTOAPPARAT;>
 60 ALLES DRINNE IN DEM RUCKSACK.
 61 San: UND DIE HAT_N DIR WIEDERGEgeben.
 62 STELL DIR MAL VOR,
 63 HIER IN KÖLN,
 64 Jör: (--) DAS WAR ABER TYP- DAS WAR TYPISCH FÜR MICH,
 65 DASS ICH DA WAS VERGESSEN HAB;
 66 Jon: hm::.
 67 San: DAT IS DOCH UNSER JÖRG?
 68 DA WOLLN MA NISCH MA SO KLEINLICH SEIN;
 69 Jör: ((KICHERT))
 70 <<all> MUSS_ ISCH MAL ERZÄHLEN.
 71 DA WARN MA MIT_M RAD UNTERWEGS,>

Aus dem Oberthema gewinnt Sandra über die Fokussierung der Rückgabe als Besonderheit als Unterthema den Ortsvergleich. Jörg selbst psychologisiert den Sachverhalt des Vergessens (64, 65). Sandra verzeiht ihm demonstrativ seine Vergesslichkeit (67, 68). Aus dem Oberthema „Rucksack am Fuß des Berges vergessen und wieder aufgefunden“ lassen Unterthemen ableiten, die z.B. das Auffinden oder die eigene Vergesslichkeit zentrieren.

Das Thema wird selten über explizite Formulierung eingeführt (im Sinne von „und jetzt komme ich zum Thema X“). Das wäre typisch für Vorträge und andere institutionellen Gattungen wie z.B. Bewerbungsgespräche (Birkner 2001). Die Art der Themenentwicklung verrät also etwas über den Kontext.

6. 2. Koppelnde Strukturen

Sacks (1995 vol. 1:752) war zunächst nicht sehr wohl bei dem Thema „Thema.“ Er schreibt, er könne dabei nicht so vorgehen wie sonst, formale Prozeduren zu identifizieren, welche Leute in Gesprächen verfolgen (zusammengefasst von Sidnell 2010, 223ff.).

Themenentwicklung wird bei Sacks als ein Beispiel für „tying structures“ (koppelnde Strukturen) beschrieben. Wenn man „koppelnde Strukturen“ als ein fundamentales Organisationsprinzip von Gesprächen erkenne, dann gehöre Themenentwicklung dazu (1995 vol. 1: 541). In seinem berühmten Beispiel

Das Baby schrie. Die Mama nahm es hoch. (The baby cried. The mommy picked it up) zeigt er, wie relevant es für die Interpretation ist, „baby“ und „mommy“ als Teile eines Kollektivs zu sehen. Unser Alltag ist durchzogen von Standardisierungen der Zusammengehörigkeit von Referenten.

Ein thematischer Zusammenhang lässt sich über aufeinander referierende Ausdrücke herstellen. Das Thema bildet einen impliziten Fokus, an dem sich die Beiträge ausrichten. Dieser Fokus hat aber keine scharfen Grenzen, im Gegenteil, er ist eher vage.

Unsere thematischen Kohärenzbedürfnisse sind ziemlich flexibel. Da Themenentwicklung und Kohärenz zusammenhängen, begegnen sich in diesem Bereich auch Konversationsanalyse und Textlinguistik. Kohärenz bedarf nicht immer der Kohäsion, der formal-grammatischen Markierung des Zusammenhangs, z.B. durch Proformen, Konjunktionen oder wieder aufgegriffene Formulierungen.

Sacks (1992, 236ff.) problematisiert unser selbstverständliches Verstehen der Äußerung „The baby cried. The mommy picked it up“ als auf Kategoriengebundenheit basierend. Dieses Konzept berührt das textlinguistische Konzept des Rahmens oder Scripts (Hausendorf/Kesselheim 2008, 27). Topikalität und Kohärenz sind als eng verbundene Konzepte anzusehen.

6. 3. Thema ohne Resonanz

Wenn jemand ein Thema einführt und niemand sagt etwas dazu, fällt es wieder unter den Tisch. Generell sind Themeneinführungen somit zunächst nur Kandidaten für ein Thema. Jemand muss ein eingeführtes Thema aufgreifen und es dadurch überhaupt zum Gesprächsthema machen. (Maynard 1980, Linell 1998, 183, 2004). In informellen Gesprächen wird meist ein Thema kaum merklich ins andere geschraubt. Sacks unterscheidet solche „topic shifts“ (Themenwechsel mit stufenweiser Themenentwicklung, wie in 8b) und markierte Themenwechsel. Bei unmarkierter Themenentwicklung redet man beispielsweise übers Wetter, dann kommt man drauf, dass es zu kalt ist zum Fahrradfahren. Dann kann das Thema Fahrradtour ausgebaut werden.

In seiner „lecture“ von 1972 schreibt Sacks (1992, vol. 2: 566, Übersetzung H. Kotthoff)

Es ist ein generelles Merkmal der Themenorganisation, dass der beste Weg von Thema zu Thema nicht der ist von einer Themenbeendigung zum Themenneuanfang, sondern was wir stufenweise Themenbewegung nennen. So eine Bewegung schließt das Verbinden dessen ein, worüber gerade geredet wurde zu dem, was jetzt besprochen wird, obwohl da Unterschiede sind. Ich verbinde das, was ich als neues Thema einführe mit dem soeben Thematisierten, auf eine Art, dass wir gar kein neues Thema beginnen, obwohl wir vom Beginn an gesehen nicht nur über ein Thema geredet haben, es floss.

It's a general feature for topical organization in conversation that the best way to move from topic to topic is not topic close followed by a topic beginning, but by what we call step-wise move. Such a move involves connecting what we've just been talking about to what we're now talking about, though they are different. I link up whatever I'm now introducing as a new topic to what we've just been talking about (in such a ways that) so far as anybody knows we've never had to start a new topic, though we're from wherever we began and haven't talked on just a single topic, it flowed.

6. 4. Markierte Themenentwicklung

Themen können aber auch markiert eingeleitet werden, beispielsweise mit einer apropos-Formulierung, wie in Beispiel 9.

Beispiel 12

(Chrissy und Dora, zwei 14jährige Mädchen, D2)

11 C: aber apropos der george CLOOny ja,
12 ich mach ja über den noch ehm en SECHSkartenthema

Mit „George Cloony“ knüpft Chrissy an ein Thema an, das in dem Gespräch schon viele Sequenzen zurückliegt. Aktuell ging es thematisch gerade um die Einschätzung eines Jungen aus der Klasse, für den Chrissy schwärmt. Das Schwärmen wird fortgesetzt mit dem Schauspieler Clooney als einem Kandidaten, für den sie aktuell auch schwärmt („Schwärmen“ wird so zum thematischen Kandidaten). Themen haben feldhafte Ausdehnungen, die man nicht genau umreißen kann (Linell 1998, 193). In Gesprächen entsteht fortlaufend ein Themenpool, auf den man sich später erneut beziehen kann, wenn die Themenentwicklung frei ist.

Vor Beispiel 12 (D2 aus dem Telefonkorpus)

6 C: wenn der carsten ma AUCH
7 so lieb wär.
8 D: ja aber des is_er beSTIMMT.
9 der is bestimmt nich so eingebildet
10 und sonst irgendwie so
11 C: ja scho:n (h.) ne. aber apropos der george CLOOny ja,

Jefferson (1993) schreibt, dass Themenwechsel delikate Angelegenheiten seien, die die Interagierenden in Ausrichtung auf die aktuellen Sequenzen bewerkstelligen. Sie widmen dem aktuellen Thema oft nur noch flüchtige Aufmerksamkeit, bevor sie dann einen Wechsel vollziehen. Chrissy stimmt mit leichter Einschränkung der Einschätzung zu, dass Carsten nicht eingebildet sei. Sie zeigt in Zeile 11 noch ihre aktive Rezeption bezüglich des Themas, ist aber nicht mehr besonders engagiert. Jefferson sieht Anzeigen der Kenntnisnahme („acknowledgement tokens“) (wie „ja scho:n“) als potentielle Themenbeendigungssignale. Sie hätten Implikationen für einen Themenwechsel. Besonders implikativ für einen Themenwechsel sind idiomatische Äußerungen einer Abschlussbeurteilung vom Typ „da kann man halt nichts machen“ oder „es trifft immer die Falschen“ (Quasthoff 1980, Holt and Drew 2005). Sie signalisieren eine Themenbeendigung. Auch Themen sind, wie oben schon gesagt, konversationelle Aushandlungsprodukte.

Von fließenden Themeneinblendungen („topic shading“) (Schegloff/Sacks 1973) können explizite Themenwechsel unterschieden werden. Die apropos-Überleitung oben ist ja lokal durchaus markiert, obwohl es sich um eine thematische Rückbindung handelt.

Vor allem in institutionellen Gesprächen finden wir oft explizite Themeneinleitungen:

Der Beginn von Gespräch 13 zwischen einer Lehrerin und einer Mutter dreht sich thematisch um das Nasenbluten von Erik, dem abwesenden Sohn der Mutter (M). Das war just am Tag der Sprechstunde, der die Aufnahme entstammt, in der Schule aktuell. Später lenkt die Lehrerin das Thema explizit auf Eriks weitere schulische Laufbahn.

Beispiel 13

(Sprechstundenkorpus, Gespräch 4, Lehrerin, Mutter)

11 M: er hat_s Öfters. (--)
 12 immer wieder. aber er hat_s wahrscheinlich von MIR;
 13 ich hab AUCH ne ganz empfindliche NAsE gehabt (schnieft).
 14 L: hm
 15 M: ich muss nur einmal SO machen und dann kam- kam_s schon.
 16 L: hm [hm
 17 M: [wahrscheinlich verERBT.
 18 L: hm_hm. hehehe ja:? (-)
 19 wir wollen über die weiter- über den weiteren SCHULweg (-)
 20 von erik sprechen? (--)
 21 was haben sie denn für VORstellungen.

Zunächst beobachten wir, dass die Lehrerin dem Themenwechsel vorgeschaltete Elemente („pre-shift tokens“) im Sinne von Jefferson (1993) verwendet, wie das „mhm“ in Zeile 18, ihr

anschließendes kurzes Lachen und das fragende „ja“. Das rückfragende „ja“ und das Lachen sind noch auf das Unterthema der Vererbtheit einer empfindlichen Nase bezogen. Mit der mehrfachen Bekundung von Rezeption schließt die Lehrerin das Thema Nasenbluten ab, was die Mutter zu bemerken scheint, da sie keine weiteren Beiträge zu dem Thema mehr beisteuert. In Zeile 19 führt die Lehrerin explizit das offizielle Hauptthema der Zusammenkunft ein. In ihrer Elternsprechstunde soll jetzt Eriks schulische Laufbahn ins thematische Zentrum rücken.

6.5. Themenentwicklung in Kontroversen

Manchmal stimmen die Gesprächspartner nicht darüber überein, was in einem bestimmten Kontext eigentlich Thema ist. Interagierende produzieren Äußerungen wie: "Das gehört doch gar nicht zum Thema," wehren also eine bestimmte Themenentwicklung ab und ernten damit u.U. Widerspruch. Themen sind Produkte von Zuordnungen, die vor allem dann nicht mehr im gemeinsamen Interesse liegen, wenn aus dem Gespräch eine Kontroverse wird. In Kontroversen orientiert man sich zwar weiterhin am aktuellen Gesprächsverlauf, verfolgt aber auch eigene Themeninteressen. Man hört Themenversuche von vorn herein strategisch und versucht, Themen zu vereiteln, die der eigenen Argumentation nicht dienen.

In einigen Studien wurde gezeigt, dass Themeninitiativen und Durchsetzungsstrategien zu Dominanz in Gesprächen führen (Schmidt 1988).

6.6. Zusammenfassung

Linell (1998, 194) fasst verschiedene Möglichkeiten, thematische Episoden zu kreieren zusammen:

- den Rückgriff auf ein früher im Gespräch schon aufgetauchtes Thema (siehe Bsp 9)
- das Rekontextualisieren von Elementen aus dem laufenden Thema für die Einführung eines neuen (siehe Bsp 8b)
- etwas Ähnliches erzählen (auch 8b)
- auf etwas im lokalen Kontext Bezug nehmen
- etwas institutionell Gefordertes thematisieren (siehe Bsp 10)
- etwas den Ablauf Betreffendes thematisieren (Telefonnummern austauschen z.B.)
- mit Formulieraufwand etwas nicht Passendes, nicht Kohärentes als Thema einbringen (Bsp 9)

6.7. Merksatz

Konversationelle Themen sind ein inferierter Bezugsbereich aus Teilen von Redebeiträgen oder Sequenzen. Themen können explizit mit markiertem Wechsel eingeführt werden; in der Regel wird aber ein Themenkomplex aus dem vorherigen heraus entwickelt (topic shading, stepwise topical transition), indem untergeordnete Themenbereiche aus vorherigen Beiträgen in den folgenden heraufgestuft werden. Konversationelle Themen sind in informellen Gesprächen Produkt einer Aushandlung. Themeninitiativen sind nur dann erfolgreich, wenn Gesprächsteilnehmende diese aufgreifen und als Thema konstituieren. Situationelle Dominanz kann über Themensetzung hergestellt und angezeigt werden. Da Themen oftmals nicht klar inferierbar sind, haben sich KonversationsanalytikerInnen besonders mit Themengrenzen und ihren Markierungen beschäftigt („boundaries“, Schegloff 1990)

7. Berichten in Institutionen

KonversationsanalytikerInnen interessieren sich dafür, wie Kontexte in der Interaktion relevant gemacht und erzeugt werden; Heritage (1984) und Auer (1996) warnen davor, den Kontext für „exogen“ zu halten. SprecherInnen bringen in der Interaktion bereits ein Wissen über kontextuelle Erfordernisse zum Anschlag und rekreieren mit bestimmten Strategien so auch den Kontext mit seiner Spezifik, auch mit bestimmten narrativen Strategien. Wir haben gesehen, dass Lachpartikeln eine Aussage, in der sie sich finden oder die sie beenden, als spaßig oder harmlos ausweisen können oder anders gesagt, einen Kontext des Leichtnehmens für sie organisieren können.

Institutionelle Kontexte werden auch dadurch als solche kreiert, dass auf klassische Höhepunktgeschichten mit Details und direkten Redewiedergaben verzichtet wird. Wenn der Kern der Narration darin besteht, zwei Ereignisse in ihrer Aufeinanderfolge zu verknüpfen, dann geschieht dies beim Berichten denkbar schlicht.

Im Folgenden gehen wir zurück zu dem Radiogespräch zwischen Frau Lämmle und einer Anruferin. Wir sehen, wie der knappe Bericht der Anruferin über ihr Leiden ko-konstruktiv unter einer sehr spezifischen Mitwirkung der Rezipientin Lämmle mit ihrer auffälligen Fragestrategie entsteht. Frau Lämmle etabliert Knappheit der Darstellung als Kontextnorm.

Beispiel 14

(Fortsetzung von Beispiel 6, BR 2 Nachtgespräch mit Brigitte Lämmle, 28.6. 09,
Transkription: Thomas Treinies und Helga Kotthoff, Lämmle (L), Anruferin (A))

6 A: oKAY, das mAch ich. (.h)
 7 e::m (- -) also ich bin irgendwie seit_n paar wochen
 8 so in meine ESSstörung zurückgefallen, (-)
 9 und eigentlich e:m (-) WEIß ich wie das alles geht,
 10 (-) (.h) aber irgendwie im moMENT grad nich. (- -)
 11 L: (h) mh mh mh mh [mh.
 12 A: [(hehe)
 13 L: wie ALT? (-)
 14 A: (h) SIEbenundzwanzig. (- -)
 15 L: (h) WAS für ne essstörung? (-)
 16 A: (h) e:m bulimIE. (-)
 18 L: (h) wie lange is sie schon beGLEIterin, die bulimIE?
 19 (1.0)
 20 A: mh ja (-) s- die ANfänge mitgerechnet,
 21 so (-) zehn JAhre, aber zwischendurch
 22 gab es halt immer mal ('h) e:m (-) irgendwie PHAsen,
 23 (-) wo_s richtig GUT ging und dann (-)
 24 gab_s halt auch wieder PHAsen ('h) mit ESsen,
 25 und NICH den finger in hals stecken,
 26 und dann dementsprechend (- -) e:m (-) ZUnehmen. (-)
 27 also das: immer (-) verSCHIEden gewesen. (- -)
 28 L: (.h) und sicher auch schon therAPIE gemacht. (- -)
 29 A: mhm, (-) geNAU. (- -)
 28 L: (.h) wie LANge, wie VIEL? (- -)

Wir haben schon bei Beispiel 6 gezeigt, dass die Psychologin Brigitte Lämmle (L) direkt nach der Begrüßung die Anruferin zum Erzählen animiert. A präsentiert ein „abstract“ im Sinne von Labov und Waletzky (1967): Sie ist in ihre Essstörung zurückgefallen (8). Damit liefert sie einen Grund für ihr Bedürfnis nach Radioberatung. Sie rekreiert hier institutionelle Erwartungen an den Kontext Radioberatung. Da wird nicht langatmig in ein Thema eingeführt, denn es herrscht Zeitdruck. Frau Lämmle erfragt ihr Alter. Die unvollständige Syntax verweist bei ihren Fragen in 13, 15 auf die Schnelligkeit, mit der sie sich orientieren will. Das ist ein stil-ikonisches Verfahren. Lämmles Ikonisierung von Tempo verhindert nicht, dass die Anruferin sich eine Sekunde lang Zeit lässt, bevor sie in Zeile 20 berichtet, dass die Bulimie sie schon seit 10 Jahren begleitet. Sie schildert dann Phasen derselben. Im Unterschied zum szenischen Erzählen finden wir keine Dramatisierungsstrategien (etwa der Redewiedergabe oder des Vorführens von Szenen), keinen Spannungsaufbau, dafür aber Beschreibungen:

22 gab es halt immer mal (.h) e:m (-) irgendwie PHAsen,
 23 (-) wo_s richtig GUT ging und dann (-)
 24 gabs halt auch wieder PHAsen (.h) mit ESsen,
 25 und NICH den finger in hals stecken,
 26 und dann dementsprechend (- -) e:m (-) ZUnehmen. (-)
 27 also das: immer (-) verSCHIEden gewesen. (- -)

Sie benennt knapp Phasen (z.B. mit nachgestellten Präpositionalattributen) und stellt sie einander gegenüber. Die Knappheit ist sicher der Tatsache geschuldet, dass sich die Beratung im Radio abspielt, kennzeichnet Berichte aber auch in anderen institutionellen Situationen.

Die Information wird mit dem Anspruch auf Neutralität und Faktizität übermittelt und dadurch zum narrativen Untertyp des Berichts. In Zeile 28 fragt Lämmle wieder elliptisch. Es geht ihr darum, schnell auf einen relevanten Informationsstand zu kommen.

Berichte funktionieren in vieler Hinsicht anders als Höhepunktgeschichten über wiedergefundene Kameras oder Witze mit Pointen. Da auch sie verschiedene Episoden zeitlich miteinander verknüpfen, müssen sie zum narrativen Genre gerechnet werden. Sie werden in anderen (oftmals institutionellen) Kontexten produziert und bauen deren Sachorientierung mit auf. Sie dienen wesentlich weniger der Unterhaltung als etwa Klatschgeschichten, Witze oder witzige Geschichten, sondern einer systematischen Rekonstruktion. Sie richten sich oft an Personen, die mit dem berichteten Sachverhalt befasst sind. Wir finden Berichte in vielen Beratungsgesprächen und anderen institutionellen Diskursen, z.B. vor Gericht oder bei der Polizei (Hoffmann 1984, 58), wo sie Teil einer systematischen Prozedur sind. Einige der hier berücksichtigten Untersuchungen zu Berichten entstammen anderen Forschungskontexten als der Konversationsanalyse (z.B. der funktionalen Pragmatik). Da sich die Konversationsanalyse aber auch mit Typen von Narrationen beschäftigt hat, soll an dieser Stelle eine Berührungsfläche mit einer anderen Tradition der Gesprächsforschung sichtbar werden.

Mit Geschichten kann man sowohl Anklage erheben als auch Entlastung produzieren. Ratsuchende müssen zunächst über sich relevante Daten übermitteln und mit einem institutionenspezifischen Wissen abgleichen, bevor diese dann besprochen werden können (Selting 1987). Berichtende verkünden die Ereignisse mit hohem Wahrheitsanspruch und unter einem spezifischen Blickpunkt (z.B. dem des Rat Einholens).

Berichthafte Sequenzen können durchaus auch in eine Beurteilung eingebettet sein, wie in der Schulsprechstunde unten, in der die Lehrerin sich kritisch zur Anstrengungsbereitschaft des Sohnes der in der Sprechstunde anwesenden Mutter äußert. Es geht zentral darum, dessen Leistungen einzuschätzen (Kotthoff 2012).

Beispiel 15

(Freiburger Korpus zu Eltern-Lehrer-Gesprächen (G 4), Schulempfehlung in Klasse 4, Lehrerin(L), Mutter(M))

87 L: aber diese ANstrengungsbereitschaft (-)
 88 ist in mathe (-)DA:, (-) aber in=
 89 M: hm
 90 L: =in deutsch ist die überHAUPT nicht da.
 91 M: ja
 92 L: da will er das dann auch nicht MACHen;
 93 und in mathe geht_s AUCH nicht so weit
 94 dass er dann seine (-)hausaufgaben immer alle MACHT.
 95 M: hehehe
 96 L: n (-) also da denkt er jetzt hat er geNUG,
 97 und dann äh bricht er das AB,
 98 und des übungsheft, ach was SOLL des?
 99 des mach ich jetzt einfach NICHT;
 100 M: hm
 101 L: er- (-) er schafft_es TROTZdem immer noch auf ne gute
 note.
 102 M: hm_hm
 103 L: oder ne MITtelwertige note.
 104 aber (-)des- (-) ich will da NUR sagen,
 105 des (.h) ist KEIN (--)durchgehendes interesse. (-)

Ab Zeile 92 konkretisiert die Lehrerin die mangelnde Anstrengungsbereitschaft des Sohnes. In ihrem Bericht über sein Desinteresse und Aktivitätsabbruch (97) finden wir indirekte Redewiedergabe (96) und auch direkte Wiedergabe eines Gedankenzitats (98, 99). Trotzdem steht hier nicht die Spannungserzeugung im Vordergrund, sondern die Lehrerin berichtet faktenorientiert weiter, dass der Sohn mittelmäßige Noten schafft (sie repariert das „gute Noten“ in 101, siehe zu Reparaturen im Gespräch Kap. X). Am Schluss steht eine Quintessenz: der Sohn zeigt am Unterricht kein durchgehendes Interesse. Diese Quintessenz soll bei der Frage, welchen Schultyp der Sohn nach der Grundschule besucht, die Entscheidung beeinflussen. Der Bericht läuft auf diese Quintessenz hinaus. Berichte dienen oft der entscheidungsrelevanten Einordnung von Vorgängen (Rehbein 1984, 71). Wir sehen den obigen Bericht stark eingebettet in institutionelle, hier schulische Abläufe.

Auch Kern (2000, 102) betont, dass beim konversationellen Berichten die Erlebnisperspektive nicht im Vordergrund steht. Die Ereignisse werden vom Ergebnis her dargestellt. Der/die Berichtende will nicht durch einen persönlichen Erzählstil auffallen, besondere Inszenierungen sind in der Regel nicht enthalten.

In den von Kern und Birkner (2000) untersuchten Bewerbungsgesprächen werden Lebensläufe aus der Perspektive der Gegenwart dargestellt (Kern 2000, 117, Transkription leicht adaptiert). Die Themeneinführung geschieht explizit.

Beispiel 16

(Kern 2000, 117 f.)

01 I1: ((schnalzt)) ehm: (ihre BeWERBungsunterlagen ham_wa geLEsen,
 02 .hhh (1)
 03 un:d .h (-) is aber trotzdem (immer) so ganz SINNVoll,
 04 zum anfang des geSPRÄCHS,
 05 einfach um REINzukommen, (.)
 06 dass dass SIE vielleicht mal (-)
 07 ganz KURZ noch so ihren (-) gut; (.)
 08 beruflichen Werdegang,
 09 ka_man (.) ja letztendlich noch nich GANZ sagen,
 10 aber .h (-) zumindest so seit der SCHULE,
 11 so wie die entWICKlungsschritte die da geLAufen sind.
 12 und (-) gegebenenfalls haken wir da einfach Ein,
 13 und_und [stelln] FRAGEN,
 14 B: <<p>[hm]>
 15 I1: wenn (wir...) SCHWIERigkeiten haben,
 16 oder wenn_wa einfach noch mehr informationSbedarf haben.
 17 B?: (gut.)
 18 B: also- (-) ((räuspert sich)) wie schon jeSCHRIEben, (-)
 19 bin ich (-) am achtzehnten september siebzig jeBOren, (-)
 20 in ((STRASSfurt,))
 21 hab da auch (.) eh (-) die janz normale (1)= pe o ES
 besucht,
 22 zehn JAHre halt, (-)
 23 bin DANach,
 24 für zwei Jahre, (-)
 25 hier an_ne (1)
 26 damals noch (-) TECHNische (-) universiTÄT jegang, (-)
 27 un_hab da: (.) mein abitur in:ne:r spezialklasse für (-)
 28 mathematik und physik, (-)
 29 abgelegt?

Kern schreibt, der Bewerber strukturiere die Darstellung linear entlang des zeitlichen Ablaufs der Ereignisse. Keines der Ereignisse werde stärker herausgearbeitet. Die vielen Verbanfangsstellungen versteht sie mit (Rehbein 1984) als typische Elemente des mündlichen Berichtens und mit Auer (1993) als ein Mittel konversationeller Verdichtung. Narrative Expansionen, die sich auf die Innen- oder Außensicht des Sprechenden beziehen, fehlen. Der zeitliche Ablauf spielt die entscheidende Rolle; Zeitangaben durchziehen die Berichte und prägen die thematische Entwicklung.

Während Berichte selten auf einen Höhepunkt hinauslaufen, spielt dessen Gestaltung bei Witzen eine herausragende Rolle. Witze sind in vieler Hinsicht ein ganz anderer Narrationstyp als Berichte.

8. Witze

Als Witze gelten standardisierte Geschichten, die mit einer Pointe enden. Heutzutage finden sich zahlreiche Witz-Seiten im Internet und es gibt nach wie vor Bücher mit Witzen vom Typus „Da lacht Westfalen“. Hauptsächlich erfreut sich aber das mündliche Erzählen derselben nach wie vor großer Beliebtheit. Weit verbreitet sind Rätselwitze, Erzählwitze und auch absurde Metawitze, die mit den Regeln des Genres spielen: Wenn jemand z.B. „Kennst du die Maus?“ gefragt hat und eine negative Reaktion erhielt, folgt darauf: „Ich auch nicht.“ Da die Einleitungsfragen so hoch standardisiert sind, kann man den Zuhörer mit der diesbezüglich geweckten Erwartung wiederum „auf's Glatteis“ führen.

Der Witz hat eine besondere Art von Höhepunkt, die Pointe. Diese Pointe kommt immer am Schluss und muss die Hörerin unbedingt überraschen, d.h. der Witz verlangt einen Aufbau, der auf die Pointe hinführt, ohne dass die Hörer(innen) sich diese bereits im Laufe der Erzählung erschließen können. Sie sind ja mit der Gattung vertraut und hören deshalb auf mögliche Pointenkonstruktionen hin (aktive Rezeption), die aber nicht vor dem Schlussteil gelingen darf.

8.1. Pointe

In einer Einführung in die Konversationsanalyse wollen wir nicht tief in die Semantik von Pointen einsteigen, aber zur Pointe sei kurz gesagt, dass der Sinn sich nicht im etablierten Rahmen der Geschichte herstellt. Es gibt ein Trigger-Element, das in der Pointe eine überraschende Umdeutung erfährt. Bei dem schlichten Dialog-Witz des Ehepaars

Er: Dein Gemecker geht bei mir zum einen Ohr rein und zum anderen wieder heraus.

Sie: Es ist ja auch nichts dazwischen, was es aufhalten könnte

besteht die Pointe daraus, dass SIE sich nicht an die übliche Lesart des vom Mann geäußerten Phraseologismus hält, welche metaphorisch wäre. Sie nimmt seinen Text wörtlich und antwortet im Rahmen des Bildes (sic!). Preisendanz (1970) spricht von einem "Kollaps des Erwartungsschemas", der sehr unterschiedlich sein kann. Koestler (1964) nennt das Geschehen "bisociation" und fokussiert damit die kombinatorische Aktivität des Humor produzierenden und rezipierenden Individuums. Er fasst das, was im Witz bisoziiert wird — Kontexte, Rahmen oder Logiken — sehr weit. Es ist sinnvoll, diese Elemente nicht von vornherein theoretisch einzuengen, da sie tatsächlich unterschiedlich sein können, was den hohen Originalitätsgrad der Pointe fördert (Kotthoff 2017).

Sacks (1978) betreibt eine detaillierte Konversationsanalyse eines „schmutzigen“ Witzes, den sich männliche Teenager im Kalifornien der sechziger Jahre erzählen. Er analysiert zuerst die Struktur des Witzes, die aus einer Reihe von Implausibilitäten besteht. Entgegen der Aussage einiger Humortheoretiker, dass der Witz den Unglauben suspendiere (beispielsweise bezüglich sprechender Tiere oder kleiner, grüner Männchen), zeigt Sacks, dass Witzrezipienten jedes Detail, und sei es noch so absurd, zur Generierung ihres Witzverständnisses nutzen (ähnlich geht auch Norrick 1993 vor). Sie wissen ja, dass sie am Schluss die Bedeutung einer Pointe inferieren müssen. Wir präsentieren hier nicht den von Sacks beschriebenen Witz, sondern wenden sein Vorgehen auf einen Witz aus dem eigenen Korpus von Tischgesprächen unter guten Bekannten an.

8.2. Witz Nackermann

Beispiel 17 – Anfang

(David (D), Katharina (K), Rudolf (R), zwei Personen (m), alle (a), aus Kotthoff 1998)

1 R: AH::: (- -) der is TOLL. (0.5) hahaha. (0.5) ne,
 2 so en ganz normaler ANgestellter, ne.
 3 A- ARbeiter. (-) so, (-) ARbeitersiedlung
 4 irgendwo inner KLEINstadt. (- -)
 5 MANN hat ne neue beschäftigung,
 6 (-) is jetzt, (-) bei der firma NECKermann, (- -)
 7 e:hm, im (-) in diesem, (-) HÄUSchen, weißte,
 8 was immer die SCHRANKen, (-) zum betriebsgelände
 9 hoch und runter lässt. ne?

Eine andere Art von Geschichte könnte man nicht vorab selbst mit „der is TOLL“ ankündigen. Dieser Einstieg zeigt uns erstens, dass Rudolph seine Witzerzählung einer anderen folgen lässt, die in der Situation vorab bereits erzählt wurde. Sein initiales Lachen in Zeile 5 ikonisiert, dass ihn die Lustigkeit seines Witzes selbst schon einholt. Zweitens weckt er für sein Erzählprojekt eine hohe Erwartung. Er stellt seinen Protagonisten vor als *so en ganz normalen Arbeiter*, einen Typus also, den man als bekannt voraussetzen kann. Dieser wird dann auch lokal typisch eingeordnet (*so Arbeitersiedlung irgendwo...*). In Alltagsgeschichten werden Protagonisten konkreter und personeller eingeführt als im Witz (wie wir vorher in vielen Beispielen gesehen haben). In Rudolphs Witz geht es um den Typus „MANN in Arbeitersiedlung.“

Das *so* in Zeile 2 funktioniert (wie *so* oft in der gesprochenen Sprache des Deutschen) als Appell, sich das Bezugselement als bekannt vorzustellen. Es mindert den Neuigkeitswert des eingeführten Referenten, indem es diesbezüglich geteiltes Wissen unterstellt. Gerade das *so*

verweist auf die Mittelstellung der Bezugselemente zwischen Konkretheit und Allgemeinheit, auf ihre Typikalität.

In der linguistischen Witzforschung wurde unterschätzt, dass der Erfolg eines Witzes neben der überraschenden Pointe stark von erzählstilistischen Strategien abhängt. Diese sind in der schriftlichen Darbietung reduziert. Wer es schafft, in einem Witz z.B. über den Schrankenwärter einer Firma und seinen Chef, diese Figuren nicht nur explizit zu benennen, sondern sie implizit durch direkte Redewiedergabe mit Imitation eines typischen Chef- und Untergebenentons, durch Inszenierung ihrer Lebenswelt anhand der Erwähnung verschiedener, kookkurierender Details (wem werden wohl Pausenbrote und Kartoffeln kochende Ehefrauen zugeordnet?) lebendig werden zu lassen, hat die Lacher/innen allemal auf seiner Seite.

Der *normale Angestellte bzw. Arbeiter* arbeitet bei Neckermann, was auch nicht besonders ungewöhnlich ist. Die artikellose Verwendung von *Arbeitersiedlung* (3), *Mann* (4), *Frau* (14) und *selbe* (18) soll möglicherweise Arbeitersprache imitieren. Sie erzeugt auch einen Raffungseffekt, der auf die Orientierungsphase beschränkt bleibt.

Beispiel 17 - Weiterführung

(David (D), Katharina (K), Rudolf (R), zwei Personen (m), alle (a))

- 1 R: AH::: (- -) der is TOLL. (0.5) hahaha. (0.5) ne,
 2 so en ganz normaler ANgestellter, ne.
 3 A- ARbeiter. (-) so, (-) ARbeitersiedlung
 4 irgendwo inner KLEINstadt. (- -)
 5 MANN hat ne neue beschäftigung,
 6 (-) is jetzt, (-) bei der firma NECKermann, (- -)
 7 e:hm, im (-) in diesem, (-) HÄUSchen, weißte,
 8 was immer die SCHRANKen, (-) zum betriebsgelände
 9 hoch und runter lässt. ne?
 10 (-)
 10 K: WÄRter.
 11 R: mhm.
 12 (1.5)
 13 D: (hochziehen)
 14 R: FRAU is auch ganz happy, dass der mAnn jetzt wieder
 15 nach der langen arbeitslosigkeit wieder en JOB
 16 gekriegt hat, ne?
 17 K: mhm.
 18 R: SELbe was er früher gemacht hat auch, ne. (2.0)
 19 ((Räuspern)) (1.5) und macht des, und macht des
 20 wunderBAR mit der schranke, ne?
 21 kann er ganz ganz TOLL. (0.5)
 22 DANke, ((K füllt ihm das Glas nach))
 23 D: [hahahahahahaha
 24 K: [hahahahaha bitte.
 25 R: hehe (-) und IRgendwann kommt halt der herr
 26 neckermann mit seinem AUto,

27 und er dann also auch GANZ: (-) freundlich,
 28 lässt die SCHRANke hoch und sagt,
 29 guten morgen herr NACKermann. (1.5)
 30 der herr neckermann, HE? WAS sagt der? (1.5)
 31 hat der nicht grad NACKermann gesagt?
 32 K: [hehehe
 33 R: [na GUT,
 34 K: hahahaha[hahahaha
 35 D: [hehehe
 36 R: [und der herr NECKermann,
 37 K: [hahahahahahaha
 38 R: (-) NICHT nackermann, eh NECKermann.
 39 D: hahahahahahaha[haha
 40 R: [und er, hahahahahahaha
 41 a: hahahahahahaha[hahahahaha
 42 D: [bitte? NECKermann.
 43 R: ne woche später kommt der herr NECKermann halt
 44 WIEder und er wieder,
 45 guten morgen herr NACKermann, (.h)
 46 und der herr neckermann schon LEI:CHT gene:rvt,
 47 (.h) Hören sie mal her, mein lieber,
 48 (1.0) mein name ist nicht NACKermann,
 49 _ich heiße NECKermann [und ich möchte=
 50 K: [hahahahahahaha
 51 R: =auch so ANgespröchen [werden. (.h)=
 52 K: [hahahahahahaha
 53 R: ja: GUT. und hehehehe (-) die andere woche kommt
 54 er halt WIEder, ne?
 55 ach guten morgen herr NACKermann,
 56 D: hehehe
 57 R: und der herr NECKermann,
 58 also ich hats ihnen jetzt SCHON mal gesa:gt,
 59 R: [also des erst mal SEHR freundlich,
 60 K: [hahahahahahahahaha
 61 R: das zweite mal, (.h) hat mich das schon etwas geNERVT,
 62 jetzt sage ich ihnen NOCH mal,
 63 ich heiße NECKermann und wenn sie noch einmal
 64 NACKermann zu mir sagen,
 65 dann KÜNdige ich ihnen.
 66 K: hehehe
 67 R: ja hehe und ne woche SPÄter, (1.0)
 68 hach guten morgen, herr NACKermann,
 69 m: [hehehe hahahahahahaha
 70 R: [FRISTlos entlassen worden. hehehehe=
 71 m: [hahahahahahahahahahahahahahahahaha
 72 R: =also er packt sein BUTterbrot wieder ei:n,
 73 und die kleine HANDtasche, und geht halt wieder nach HAUse,
 74 und die muttern steht halt DA,
 75 und schält schon die karTOffelN, ne? fürs MITtagessen,
 76 hehehehe (0.5) und dann sagtse, _WAS, (-) _
 77 du kommst schon von der A:Rbeit?< (1.0)
 78 und dann sagt er, ja JA du,
 79 ich bin grad FRISTlos gekÜNdigt worden.
 80 da sa(hehe)gt sie, (- -) ja aber waRUM denn?
 81 K: hehe
 82 R: da sagt er DU(h) GA(h)NZ hehe (.h)
 83 GANZ genau desselbe wie bei(hehe) QU(h)ALle(h),=
 84 D: WAS? hehehehe

80 a: hahahahahaha
 81 K: wie bei QUAlle hahahaha
 82 m: hahahahahahahahahahahahahahahahahahaha
 83 hahahaha
 84 D: d(h)er hehe der hehe dEr is G(h)U(h)T
 85 m: hahahahahahahahaha
 86 R: da(hehe)sselbe wie(hehe) bei(hehe) QUAlle
 87 hahahahahahaha
 88 a: hahahahahahahahahahahahaha
 89 (1.0)
 90 R: de(h)n kenn he ich schon ZEHN ja(h)hre.

Verschiedentlich eliziert Rudolph Reaktionen seiner Zuhörer (z.B. in 9 und 16). Durch häufiges *ne* versichert er sich des Kontaktes zu ihnen und ihrer Beteiligung. In Zeile 14 wird die Frau des Protagonisten mit ihren Gefühlen in die fiktionale Welt eingeführt. Dadurch erfährt man auch vom persönlichen Stellenwert der Arbeit für den Mann. Rudolphs Bewertung der Tätigkeit seines Protagonisten mit der Schranke lässt dessen Berufsalltag plastisch werden. Die Orientierungsphase ist damit abgeschlossen.¹⁰ Das Lachen von David und Katharina bezieht sich an dieser Stelle nicht notwendigerweise auf Inhalte des Witzes, sondern vermutlich auf Katharinas erneutes Nachfüllen von Rudolphs Glas in kurzer Zeit. Allerdings hat die starke Bewertung der Fähigkeit des Wärters, die Schranke hochzulassen, auch etwas Komisches, was den Lachgrund geliefert haben könnte.

Ab Zeile 24 beginnt das Kernstück des Witzes. Wie Sacks (1978) bei den von ihm analysierten Witzen können wir auch bei dem oben präsentierten Einleitung, Hauptteil und Schluss ausmachen. Wie bei Sacks' schmutzigem Witz finden wir den Kern als aus drei sequentiellen Episoden bestehend vor. Dreimal fährt in dem Witz Herr Neckermann vor.

Die Begrüßungsworte des Wärters werden in direkter Rede wiedergegeben (Zeile 29, 55, 68). Nach der Begrüßung in Zeile 29 findet sich eine Pause, die das Erstaunen des Herrn Neckermann evoziert. Auch die gedankliche Reaktion des Herrn Neckermann wird — leise gesprochen — direkt zitiert (30 f.). Katharina und David lachen. Einen so berühmten Namen falsch auszusprechen hat schon einen eigenen Komikeffekt. Das Gliederungssignal *na gut* in Zeile 33 kann nicht eindeutig in der erzählten Zeit oder der Erzählzeit angesiedelt werden. In Zeile 38 präsentiert der Erzähler Herrn Neckermanns knappe Korrektur, was wiederum Gelächter erzeugt. Man erwartet nun, dass sich ähnliche Szenen wiederholen werden und so ist es auch. Wir finden eine von Sacks herausgearbeitete Dreierstruktur, die auch in Beispiel 2 die Rezeption steuert.

¹⁰ Die meisten Witze haben, anderen Erzählungen ähnlich, eine Orientierungsphase; manche starten allerdings auch unvermittelt mit dem Kern.

Der nächste Dialog beginnt wieder mit der freudigen Begrüßung des Wärters und seiner falschen Namensausprache. Herrn Neckermanns Gereiztheit kommt in Zeile 47 ff. deutlicher zum Ausdruck. Seine Kritik am Wärter wird expliziter. Er bedient sich einer überfreundlichen Anrede (*mein Lieber*), wodurch in der Zurechtweisung Ironie aufscheint. Die expressive Intonation und klare Artikuliertheit der Worte dieser Anrede signalisieren das angestrengte Ringen des animierten Herrn Neckermann um Fassung. Das Gliederungssignal in Zeile 53 *ja: gut.* funktioniert hier auch auf beiden Ebenen, der fiktionalen und der realen Erzählebene. Rudolph erzählt von der erneuten Ankunft des Herrn Neckermann. Ohne Redeeinleitung präsentiert er die Begrüßung des Wärters (55). David lacht. Ohne ein *Verbum dicendi* zu verwenden, wird die Aufmerksamkeit auf die Figur des Herrn Neckermann gerichtet. Dessen Gereiztheit wird über seine weit ausholende Rede und den für die Kündigungsandrohung durchgeführten Wechsel zu schnellem Tempo hin stilisiert (58-65). Katharina lacht.

Die nächste Szene am Wärterhäuschen wird ganz knapp geschildert. Es passiert, was man schon erwartet hat (FRISTlos entlassen worden). Der Dialog wird nicht ausgeführt, die erzählte Zeit somit verdichtet. Eine zentrale Phase des Witzes mit ihrer Dreiteilung ist abgeschlossen. Alle lachen.

Nun liefert Rudolph durch besondere Details nähere Einblicke in die Welt seiner Figur; die erzählte Zeit wird wieder gedehnt. Detaillierung ist eine besondere Erzählstrategie mit Zoom-Effekt (Tannen 1989): Der Wärter hat ein *Butterbrot* dabei und eine *kleine Handtasche* und geht nun nach Hause. Die *Muttern* (damit wird die zentrale Rolle der Ehefrau als Mutter in diesem stereotypisierten Milieu angesprochen) schält die *Kartoffeln* für das Mittagessen (was könnte die stereotypische Aktivität einer Ehefrau besser charakterisieren?) und wird als erstaunt dargestellt (76 f.). Ihre Stimme wird höher gesprochen. Er sagt ihr den Grund für sein frühes Auftauchen. Sie fragt mit hoher Stimme weiter nach dem Grund für die Entlassung (80). Die folgende Redeeinleitung wird kontrastierend leise gesprochen und die Antwortpointe unter Einsatz von Lachen wieder laut (83).

David scheint nicht auf Anhieb verstanden zu haben, lacht aber trotzdem mit. Katharina wiederholt die Pointe. Alle lachen. Der Witz erzielt einen großen Erfolg. David bewertet den Witz lachend positiv (84) und Rudolph wiederholt noch einmal die Pointe. Nach einer kurzen Pause in Zeile 89 sagt Rudolph lachend, wie lange er den Witz schon kennt und auch David kam der Witz bekannt vor. Dann wird die Witzpointe noch kreativ ausgestaltet (nicht zitiert). Die seltsam falsche Aussprache des Namens entpuppt sich in der Pointe als regelhaft. Hier steht Zufall gegen Regel.

Witzig ist auch, dass es einen "Herrn Quelle" gar nicht gibt. Die Übertragung klappt aber trotzdem oder gerade deshalb.

8.3. Vertiefung: Direkte Redewiedergabe

Nicht nur beim obigen Witz, sondern auch in den anderen Geschichten ist aufgefallen, dass Erzähler in der Geschichte agierende Personen direkt zu Wort kommen lassen. In Beispiel 9 führt Erzählerin Bernie beispielsweise ihre Mitschüler vor, wie sie angeblich auf dem Schulhof „FRANzi: oh:: FRANzi: o::“ rufen. Direkte Redewiedergaben können verbale und intonatorische Charakterisierungen enthalten, durch die — auf der Basis von Stereotypen — Bilder von Personen, sozialen Gruppen usw. vermittelt werden (ein Überblick über die Forschung findet sich z.B. in Kotthoff 2008a). Indirekte Redewiedergabe leistet demgegenüber eher eine Distanzierung vom Gesagten. Die Stimmen der Protagonist(inn)en werden in direkten Zitationen nicht einfach reproduziert, sondern es wird viel mehr mit ihnen gemacht:

Die Figuren, so haben wir betont, werden als spezifisch „andere Stimmen“ zu Wort gebracht: nicht ihr „Text“ ist für sie als das konstruiert worden, was sie „sagen,“ ihre Prosodie vermittelt eine Haltung, die angenommen wird – und/oder die der Konstrukteur, der aktuelle Sprecher, sich von ihnen wünscht. Die SprecherIn, anders ausgedrückt, „tut Stimmen“ nicht nur, sondern auch etwas mit ihnen, was die Rezipienten aufnehmen sollen. Jedes Detail der Art, in der Redewiedergabe der Figuren konstruiert wird, ist aufschlussreich als Hinweis darauf, was die SprecherIn mit den „Stimmen“ macht. Besonders die prosodische und paralinguistische Konfiguration der „Stimme“ deutet darauf hin, wofür der Sprecher die Figur nimmt, suggeriert, wie die Zitation, oder das Gespräch, dessen Teil sie ist, von den Interagierenden wahrgenommen und bewertet werden soll. (Übersetzung H.K.)¹¹

Direkte Zitate konstruieren also einen Redestil und versuchen, damit den Inhaber der „Stimme“, den Protagonisten, indirekt zu typisieren. Sie geben dem Publikum eine aus dem gegenwärtigen Erzählinteresse heraus gestaltete (Re)inszenierung einer Erfahrung, indirekte

¹¹ Figures, we have stressed, are voiced as specific ›other voices‹: not only have their ›lines‹ been constructed for them to ›say‹, their prosody hints at stances which they are constructed as assuming — and/or which their constructor, the current speaker, wishes to take towards them. The speaker, in other words, is not only ›doing voices‹ but also something with those voices which it is incumbent upon recipients to infer. Every detail of the way figures in reported speech sequences are constructed is thus inspectable for some clue as to what the speaker is doing with these ›voices‹. In particular, the way a given ›voice‹ is configured prosodically and paralinguistically will serve as a hint to the ›take‹ the speaker has on that figure, suggesting how it, or the talk, of which it is part, is to be received and evaluated by interlocutors. (Couper-Kuhlen 1999: 12)

Rede erfordert hingegen Distanzierung von der Erfahrung (Coulmas 1986). Wegen solcher Distanzeffekte ist indirekte Rede in Witzen gänzlich ungeeignet. Direkte Redewiedergabe verlebendigt hingegen die in der Geschichte agierenden Personen im Sinne der aktuellen Erzählung; es kommt zu einer „Stimmenüberlagerung“ (Günthner 1997a, 2000). Der aktuelle Erzähler konstruiert diese Protagonistenstimme so, wie es mit seinen Erzählabsichten aktuell übereinstimmt. Die Zitationen sind Performances, die nicht beschreiben „they depict or show rather than describe (Sidnell 2010, 381). Sie authentisieren so auch den unmittelbaren Zugang zum Geschehen. Es gibt durchaus auch Zwischenformen zwischen direkter und indirekter Redewiedergabe (Günthner 2000, 2004), wenn etwa in der indirekten Redewiedergabe doch sprechsprachliche Momente untergebracht werden (Er sagt, er sei ja ach so fu::rchtbar müde). Die Interjektion und die Lautlängung werden dem zitierten Sprecher zugeordnet. Ob mit direkter oder indirekter Redewiedergabe erzählt wird, trägt wesentlich zur Gestaltung der Geschichte bei.

In Beispiel 10 über den Bäcker mit der Mehlallergie hatte Erzählerin Manuela die von ihr negativ bewertete Protagonistin Bäckersfrau am Schluss mit deren vermeintlichen Worten zur Kundschaft zitiert:

56 was kummsch jetzt DU do rie? (hehe)

Der reproduzierte Vorwurf (mit direkter Adressierung) wirkt aufgrund der empörten Stimme und der umgangssprachlichen Satzkonstruktion mit „was“ im Vorfeld anmaßend. So spricht man nicht mit Kunden, denn diese begeben sich typischerweise in Geschäfte. Gleichzeitig ist das in seiner Frechheit so übertrieben, dass es von den Rezipienten kaum für bare Münze genommen wird. Wir haben es hier mit der schon erwähnten **Überlagerung von Stimmen** zu tun: Die Erzählerin reproduziert nicht nur die empörte Sprechhandlung durch die zitierte Figur (dass Kunden tatsächlich etwas von ihr wollen), sondern darüber hinaus auch eine Verurteilung dieser Frechheit (Günthner 1997a nennt das „Moralisierung zweiten Grades“): Die Vorwurfsäußerung wird als unangemessen reproduziert und wirkt angesichts der Normalität des Sachverhalts völlig deplatziert und diskreditiert die Frau des Bäckers. Was hier mittels der überzogenen, hyperbolischen Darstellung der Redewiedergabe moniert wird, ist nicht nur die befremdliche Äußerung an sich, sondern auch der Verstoß gegen Normalerwartungen des Alltags.

8.4. Zusammenfassung zu Erzählungen in Interaktionen

Während andere linguistische Ansätze sich mit der Geschichte als fertigem Produkt beschäftigt haben, arbeiten Konversationsanalytiker die koordinierten Aktivitäten heraus, die im interaktiven Prozess eine Geschichte entstehen lassen.

In der konversationsanalytischen Beschäftigung mit dem Erzählen wirken sich die Prinzipien von Interaktivität, Sequentialität und Prozessualität aus. Aus anderen konversationellen Aktivitäten heraus muss eine Einleitungssequenz gestaltet werden. Die Einleitung kontextualisiert einen spezifischen Narrationstyp, etwa eine Problemgeschichte, einen Witz oder einen Bericht.

Mit der Erzählung selbst wird die hauptsächliche Rekonstruktions- und Bewertungsarbeit geleistet. Hörer/innen nehmen daran durch ihre aktiv gezeigte Rezeption teil. Bestimmte Narrationstypen, wie etwa Witze, laufen auf sehr spezifische Höhepunkte hinaus (Pointen, deren Sinn sich die Hörerin selbst erschließen muss). Andere Typen können andere Höhepunkte gestalten und mit direkten Redewiedergaben das Erzählte dramatisieren, oder sie können sich auf Ablaufschilderungen, vielleicht mit bestimmten Iterationen, beschränken und auf Dramatisierungsverfahren verzichten. Dadurch werden sie nüchtern-berichtshaft.

ErzählerInnen stellen „Erzählwürdigkeit“ her und evaluieren Bestandteile der Geschichten explizit und implizit (z.B. über die Redewiedergaben). Um das Erzählenswerte herauszustellen, arbeiten Erzähler mit Gestaltungsverfahren, z.B. mit Kontrastverfahren (z.B. Beispiel 3, Zoran lässt die Lehrerin zuerst verkünden, alle hätten bestanden, dann erst bittet sie Zladko heraus). Durch direkte Redewiedergaben werden Erzählaktivitäten szenisch.

Zur Geschichte gehört auch der Zugzwang der „Gestaltschließung“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2002, 128). Zug um Zug, oftmals mit einer Vorabbeendigung, leiten Erzähler und Rezipienten aus der Geschichte wieder heraus und reetablieren den Sprecherwechselmechanismus.

Wie Lucius-Hoene und Deppermann (2002, 19) ausführen, erfüllen unsere Geschichten viele unterschiedliche Zwecke, meist mehrere gleichzeitig, beispielsweise den der Unterhaltung des Gegenübers, der Selbstdarstellung, der Informationsübermittlung, des Teilens von Erlebtem mit den entsprechenden Gefühlen. Erzählt wird aus einer bestimmten Perspektive (Kallmeyer 1981), z.B. derjenigen von Beobachtern, Betrogenen, Amüsierten oder von Panikattacken Heimgesuchten (Günthner 2006). Geschichten fungieren als Träger von Affekten und Werthaltungen und spielen insofern eine mehr oder weniger ausgeprägte Rolle in der

Aushandlung intersubjektiver Moral (Ochs&Capps 1995). Die Rezeption ist an der spezifischen Ausformung der Geschichte beteiligt.

Es gibt verschiedene narrative Gattungen, wie z.B. Witze, die immer auf eine Pointe hinauslaufen, oder Klatschgeschichten (wie fragmentarisch auch immer erzählt), die eine „diskrete Indiskretion“ übermitteln (Bergmann 1987). In allen Gattungen des Erzählens findet gemeinsame Wirklichkeits(re)konstruktion statt, Beziehungsgestaltung und Aushandlung von Moral und Selbstverständnis. Der Terminus „Erzählung“ fungiert als Oberbegriff für einen Diskurstyp, der interaktionelle und funktionelle Gemeinsamkeiten hat.

8.5. Vertiefung: Narratives Rekonstruieren und kommunikative Gattungen

Das narrative Rekonstruieren vergangener Ereignisse folgt zwar einem Muster (Gülich/Mondada 2006, 113), erlaubt aber die Unterscheidung verschiedener Untertypen (wie etwa Bericht, Witz, Empörungsgeschichte). Wir können hier an das der Wissenssoziologie und Anthropologischen Linguistik entstammende Konzept der 'kommunikativen Gattung' anknüpfen. In den 20er und 30er Jahren des letzten Jahrhunderts argumentierte der russische Kultursemiotiker Bachtin (1979/1986) bereits, dass Sprache ihren eigentlichen Sitz in der Interaktion habe; sie wird in Form konkreter Äußerungen in verschiedenartigen Aktivitäten realisiert. Zur Realisierung bedienen sich Sprecher/innen interaktionssteuernder Redegattungen (Günthner 2007). Diese verkörpern also nicht etwa von der Interaktion losgelöste Strukturen, sondern sie gelten als im Sprechen erzeugte und verfestigte interaktive Handlungsmuster. Eine andere Tradition der Analyse kommunikativer Vorgänge, auf die die Gattungsanalyse aufbaut, ist die von Dell Hymes und John J. Gumperz begründete 'Ethnographie der Kommunikation' mit ihrem programmatischen Ansatz der Analyse von 'Sprache im Verwendungszusammenhang'. Auch hier werden Gattungen nicht auf literarische Formen beschränkt, sondern auf musterhafte Strukturen bezogen, die wesentliche Komponenten von Sprechereignissen in kulturellen Gemeinschaften bilden (Hymes 1979, 180f.). Das Konzept der 'kommunikativen Gattungen' (Luckmann 1986) greift diese Traditionen auf und bindet sie in eine Theorie gesellschaftlichen Handelns ein (Luckmann 1996). Kommunikative Gattungen gelten hierbei als historisch und kulturell spezifische, gesellschaftlich verfestigte und formalisierte Lösungen kommunikativer Probleme (Luckmann 1988), was allerdings auf Routinen und Paarsequenzen auch zutrifft, die aber nicht zu den kommunikativen Gattungen gezählt werden. Luckmann (1986, 1988) und in dieser Tradition auch Günthner/Knoblauch (1995) und Günthner (2007) sehen kommunikative Vorgänge, in

denen bestimmte sprachlich-kommunikative Elemente zusammengefügt und in ihren Anwendungsmöglichkeiten vorgezeichnet seien, als gattungshaft. Davon unterscheiden sie soziale Veranstaltungen, wie etwa ein Essen unter guten Bekannten, bei dem man sich Geschichten oder gar Witze erzählt, etwa auch streitet oder ein Spiel spielt. Charakteristikum einer Gattung ist die typische Verlaufsform im Handlungszusammenhang. Erzählen oder Diskutieren sehen wir als Gattungsfamilien an; Klatschgeschichten, Berichte oder Witze wären dann mit ihren erwartbaren Besonderheiten Beispiele rekonstruktiver, narrative Gattungen. Während beim Berichten das sachbezogene Interesse an bestimmten Inhalten im Vordergrund steht, will der Witz unterhalten und Amüsement erzeugen. Gülich und Mondada (2006, 113) schreiben, die Wahl einer Rekonstruktionsmethode (etwa im Format von Frage-Antwort oder narrativ) hänge von verschiedenen Faktoren ab, von Situationseinschätzen etwa. Kindern etwa steht das Narrationsformat erst mit wachsendem Alter zur Verfügung.

9. Erzählen mit Kindern

Wenn wir das Erzählen als eine so grundlegende Form der Weitergabe menschlicher Erfahrung begreifen, drängt sich sofort die Frage auf, wie Kinder das Erzählen lernen. Bruner (1990) meint, dass Säuglinge schon sehr früh sensibel auf das narrationspezifische Konzept der Ungewöhnlichkeit reagieren:

Eine der auffälligsten und mächtigsten Diskursformen der menschlichen Kommunikation ist das Erzählen. Narrative Strukturen sind der Praxis sozialer Interaktion schon inhärent, bevor der sprachliche Ausdruck dem entspricht. Ich will nun die radikale Behauptung aufstellen, dass der Schub, Narrationen zu konstruieren, die Ordnung und Prioritäten determiniert, in denen grammatische Formen vom Kind gemeistert werden. (Bruner 1990, 77).¹²

Bruner fahndet dann aber nicht primär nach Anlagen des Kindes, die in Richtung Erzählfähigkeit reifen (Wolf 2000, 139ff.), sondern widmet sich den exogenen Prozessen, die die InteraktionspartnerInnen mit ihren Versuchen inszenieren, das Kind in die Kontexte des Erzählens und Interpretierens hineinzunehmen, ihm dabei eine Förderung angedeihen zu lassen, die ihm sein eigenes Erzählen im Interaktionszusammenhang erfahrbar werden

¹² One of the most ubiquitous and powerful discourse forms in human communication is narrative. Narrative structure is even inherent in the praxis of social interaction before it achieves linguistic expression. I want now to make the more radical claim that it is a “push” to construct narratives that determines the order and priority in which grammatical forms are mastered by the young child (Bruner 1990, 77).

lassen.¹³ Er wendet sich der „Interaktionsdyade“ zu. Im Erzählmuster selbst liegt eine situationsübergreifende Typik, zu der

- die „human action or agentivity“ (menschliche Handlung oder Handlungskapazität)
- die „sensitivity, to what is canonical and what violates canonicity,“ (das Gespür, was kanonisch ist und was den erwartbaren Kanon verletzt)
- die „sequential order“ (sequentielle Ordnung) und
- die „narrator’s perspective“ (die Perspektive des Erzählers) (zitiert nach Wolf 2000, 143)

gehören. Die Vorgeschichte für diskursmusterspezifizierende narrative Äußerungseinheiten, von der Herstellung geteilter Aufmerksamkeit über die Zweiwortphase, in der Kinder beginnen, semantische Konzepte wie Handlungsträger und Handlung zu verbinden, bis hin zu übersatzmäßigen Einheiten, lassen wir hier unberücksichtigt (siehe dazu Bruner 1990). Hausendorf und Quasthoff (1996, 301) sprechen von einem „Discourse Acquisition Support System“ (DASS), weil sich das Kind mit seinen spezifischen kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten und Relevantsetzungen zu Wort meldet und auf einen kompetenten Interaktionspartner trifft, der sich daran anschließt und mit dem Kind zusammen dessen „Formate“ ausbaut, Variationen von Grundmustern herausfordert und so die konkrete Geschichte erst herstellt und gleichzeitig das Kind mit den Anforderungen von Textherstellung konfrontiert. Um etwas erzählen zu können, muss sich das Kind schon aus der unmittelbaren Sprechsituation herauslösen können. Es kann vergangene Ereignisse über Abwesende und Abwesendes zur Sprache bringen. Erwachsene bauen mit ihren Beiträgen quasi Gerüste für die Erzählfragmente des Kindes.

Wenn Erwachsene an den Erzählungen der Kinder unterstützend teilnehmen, übernehmen sie durch ihre Rezeption entscheidende Rollen (Hausendorf/Quasthoff 1996); die Erzählung wird zu einem gemeinsamen Produkt. Sie helfen dem Kind u.a. bei der Kohärenzherstellung und bringen es durch ihre konversationellen Strukturhilfen in die „Zone der nächsten Entwicklung“ (vgl. Wygotski 1988). Erzählschwächen beheben Erwachsene im Alltag an Ort und Stelle durch Nachfragen oder Widerspruch (Quasthoff 1987). Abstrakte Bewertungen gibt es in der Regel nicht, lokale und funktionale hingegen oft, z.B. in Form von Rezipienzsignalen wie „toll“ oder „oJE“. Damit lernt das Kind gleichzeitig und implizit, dass das Evaluieren eine Strukturkomponente der Geschichte ausmacht. Insgesamt verläuft das

¹³ Bruner steht in der Tradition des Spracherwerbsforschers Lew Wygotski (1934/1988), der die enge Verzahnung des Sozialen und der Sprache mit den Bedürfnissen des Kindes betont hat. Die soziale Orientierung des Kindes bestimmt Sprache und Kognition gleichermaßen, wobei der Sprache die entscheidende Rolle als Vermittlerin der sozialen Kommunikation zukommt. Das Kind entdeckt die Sprache dann auch als Medium für sein eigenes Denken (egozentrischer Umgang mit der Sprache).

interaktive Unterstützungssystem in der Regel erfolgreich, jedoch nicht in allen Familien gleichermaßen (Heller 2013).

Den Erwachsenen ist ihre Unterstützungstätigkeit in der Regel nicht bewusst:

„Wissen also, das wir mit Selbstverständlichkeit und ohne Reflexion benutzen, aber nur mit Mühe in Worte fassen können. Derartiges Wissen wird häufig implizites, handlungspraktisches, instrumentelles oder Erfahrungswissen genannt.“ (Meng et al. 1991, 11ff.)

Boueke et al. (1995) entwickeln ein mündlich-monologisches Stufenmodell, dessen höchste Stufe die folgenden Eigenschaften aufweist:

- Alle für die Darstellung relevanten Ereignisse kommen vor;
- Eine Linearisierung dieser Ereignisse zu kohärenten Ereignisfolgen ist erkennbar;
- Die Etablierung von Erzählwürdigkeit ist erkennbar;
- Die Ereignisfolgen werden emotional qualifiziert.

Daraus leitet die Gruppe ein Modell von vier Erwerbsstufen ab. Am Beginn steht das isolierte Ereignis. Das ist seltsam, weil gerade eine Ereignisverbindung Narration ausmacht. Es folgt die Phase der linearen Verkettung von Ereignissen. Im dritten Stadium kann das Kind die Ereignisse in eine hierarchische Strukturierung bringen und somit auch einen Höhepunkt kreieren und in der letzten Stufe werden die Ereignisse auch emotional markiert.

Kern (2011, 239) fasst einige Kritikpunkte an diesem monologischen Modell zusammen. So sind die beiden ersten Stufen gar nicht erzählspezifisch. Die Auswirkung der Rezeption auf die Geschichte ist in dem Monolog-Modell nicht enthalten.

9. 1. Eine Erzählrunde im Kindergarten

Im Folgenden wird ein Beispiel analysiert. In einer Erzählrunde in einem hessischen Kindergarten hat der vierjährige Jeffrey begonnen, ein paar Bemerkungen zu seinem Wochenende einzuwerfen, als Erzieherin Karin ihn in Zeile 27 zu mehr animiert.

Wir werden sehen, wie die Erzieherin Karin aus den inkohärenten Erzählfragmenten des vierjährigen Jeffrey gemeinsam mit ihm eine Geschichte herstellt.

Beispiel 18

(Erzieherin Karin (K), vierjähriger Junge Jeffrey (J), vierjähriger Junge (J1), mehrere Kinder (m))

27 K: was denn NOCH?

28 J: wir waren in BAHNhof,

29 dann sollten wir einen JUNgen finden,
 30 der war bei der poliZEI.
 31 K: oJE:, warum sollten ihr_n JUNgen finden?
 32 J: weil es war von von von der mama die ehm die ne
 33 FREUNDin.
 34 K: ach SO.
 35 is der WEGgelaufen.
 36 habt ihr verLOren, oder was.
 37 J: nein. von ihrem SOHN, des war_n kleiner KIND,
 38 eh der war noch_n BABY.
 39 der is WEGgelaufen einfach.
 40 K: ach SO. ich SAG ja. den habt ihr geSUCHT.
 41 J: hm_hm.
 42 K: habt ihr n auch geFUNDen?
 43 J: ja:
 44 J1: WO denn. im MÜLLeimer?
 45 m: hehehehehe[he
 46 J1: [oder im CLO?
 47 m: hehehehehehe

Der Junge beginnt seine Geschichte in Zeile 28 mit der Nennung des Ortes (Bahnhof), des zentralen Protagonisten (Junge, 29) und der Ungewöhnlichkeit der Episode (Jungen finden, Polizei). Karin schließt sich mit einer typischen Interjektion des Bedauerns an (oJE:), denn es wird ausreichend deutlich, dass ein Junge weggelaufen war, mehr jedoch nicht. Sie fragt nach, denn Jeffrey hat die Voraussetzung dafür, dass sie einen Jungen finden sollten, nicht verbalisiert. Sein folgender Weil-Satz klärt personelle Konstellationen ansatzweise (es wurde der Sohn der Freundin der Mutter gesucht), nicht aber, warum dieser gesucht wurde. Karin kann aus ihrem Weltwissen heraus den Grund aber unschwer erschließen und äußert in den Zeilen 35 und 36 die entsprechenden Nachfragen. Jeffrey widerspricht, bestätigt aber in Zeile 39 den Sachverhalt „weggelaufen.“ Karin elizitiert mit einer Frage auch das Ende der Geschichte, das Jeffrey nur sehr knapp (43) und nicht von selbst präsentiert. Jeffrey gelingt die Einführung aller relevanter Personen nicht und auch noch nicht der strukturierte Aufbau des Ereignisses mit seiner Temporalität.

Die anderen Kinder zeigen sich als aktive Zuhörer. Ein Junge gleichen Alters ist in der Lage, zwei absurde Möglichkeiten des Fundortes einzuwerfen, die beide gleichermaßen in der Kindergruppe für Heiterkeit sorgen. Wir werden uns jetzt der Tatsache bewusst, dass Jeffrey seine Geschichte in einem spezifischen Kontext mehreren Interaktionspartnern erzählt. Die erwachsene ZuhörerIn hilft ihm beim Zustandebringen der Geschichte und die kindlichen Rezipienten hören schon hin auf ein mögliches Ausgestalten der Geschichte und kreieren sogar witzige Pointen.

Die Erzieherin versprachlicht die Voraussetzung „Kind ist weggelaufen“ für die Handlung des Suchens. Jeffrey scheint zu einer solch konsequenten temporalen Aktivitätenverbindung noch nicht allein in der Lage zu sein. Karin bestätigt ihm auch die Erzählwürdigkeit seiner Geschichte (31). Jeffrey selbst ist sehr beschäftigt damit, das Kind innerhalb seiner Geschichte in seinem komplexen sozialen Netzwerk zu positionieren. Das scheint so im Zentrum seiner Aufmerksamkeit zu liegen, dass er die Ereignisreihenfolge nur noch rudimentär präsentieren kann.

Die von Peterson/McCabe (1983) durchgeführte Studie über die Entwicklung der Erzählkompetenz bei Kindern zwischen 3,5 bis 9,5 Jahren zeigt, dass Kinder (wie auch Erwachsene) eine Vielfalt von Varianten zu dem Schema von Labov und Waletzky realisieren. Die Vier- und Fünfjährigen zeigten entweder ein sprunghaftes Erzählmuster, d.h. eine nicht konsistente Abfolge von Handlungen und/oder sie gestalten keinen Schluss, d.h. die Geschichte bricht einfach ab. Beides trifft auf Jeffrey auch zu. Die jüngeren verstreuten Angaben zu den Protagonisten über den ganzen Text und führten neue ein, ohne deren Rolle für das Ereignis zu klären. Die Erwachsenen betreiben dann in der Regel einen Gerüstbau („scaffolding“), der die Relationen unter den in der Geschichte handelnden Protagonisten für das Kind deutlich macht, ihm eine Art von Gerüst liefert. Hausendorf und Quasthoff (1996) bemühen die Metaphorik der Wippe, um zu verdeutlichen, dass zwei Seiten mit unterschiedlichem Gewicht an einer Geschichte beteiligt sind. Am Anfang dominiert der Erwachsene „mit seinem Gewicht“ deren Entwicklung; der Beitrag des Kindes wird im Laufe der Zeit im Sinne des Wortes immer gewichtiger.

Boueke/Schüle/Büscher/Terhorst/Wolf (1995) zeigen in ihrer nicht interaktional angelegten Studie, dass junge Kindergartenkinder linear erzählen, mit viel „und dann“ die Ereignisse einfach reihen (zweite Phase, siehe oben). Sie filtern kein zentrales Ereignis heraus, um das herum sie die Protagonisten, Abfolgen und Details anordnen. (Boueke et al. sprechen bei Gelingen der Anordnung vom „episodischen Erzählen“, dritte Phase). Sobald kohärenzkonstituierende Verfahren angeeignet sind, werden sie im Prinzip vom Kind angewendet. Zunächst geraten dabei wieder viele Details einer Geschichte ins Hintertreffen. Mit sechs bis sieben Jahren gelingt es den Kindern dann, das Hauptthema mit den Details kohärent so zu verbinden, dass sie auch einen Höhepunkt gestalten können. Deshalb gelingen ihnen dann auch Witze mit ihrer typischen Pointenstruktur (siehe dazu Hauser 2004).

Inzwischen gibt es zahlreiche Projekte, die die passgenaue Förderung der kindlichen Gesprächskompetenz in alltäglichen Situationen durch Erzieherinnen fördern

(Kurtenbach/Bose 2013). Das intuitive Sprachförderverhalten von Erwachsenen ist unterschiedlich ausgeprägt und kann professionalisiert werden.

Die Erzähllhilfe, die Erwachsene Kindern bei ihren rudimentären Geschichten angedeihen lassen, sind nur ein Sonderfall einer besonders aktiven Rezeption, in der vom Alltagswissen ausgehend Schlüsse gezogen werden, die auf Komponenten der rudimentären Geschichte des Kindes beruhen und seine nichtversprachtlichte Erzählschritte auffüllen können. So entsteht für und mit dem Kind im Gespräch eine am eigenen Input weitergeführte Erzähleinheit.

9.2. Einsatz ikonischer Gesten

Das Erzählen nimmt auch teil am Aufbau einer dekontextualisierten Sprache. Die erzählte Welt muss ja vom Kind in einen satzübergreifenden Zusammenhang gebracht werden. Dabei helfen auch Gestik, Raumverhalten und Mimik. Schulunterricht setzt später auf eine verschränkte Weiterentwicklung des mündlichen und schriftlichen Erzählens (Dannerer 2012, Ohlhus 2014).

Gerade das Interesse an der verschränkten Weiterentwicklung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit bringt es mit sich, beiden Registern gerecht zu werden und für das Mündliche die redegleitende Somatizität zu würdigen, denn dieser Stütze kann sich ja das Kind im Schriftlichen nicht mehr bedienen. Es verzichtet dann auf jeden Fall auf die prosodische, gestische und mimische Ebene. Prosodie ist immer an Mündlichkeit beteiligt, hilft beim Erzählen z.B. bei der Herstellung von Haltungen („stances“) wie etwa Panik (Günthner 2006) und dem Abheben der Redewiedergaben. Levy/McNeill (2015) weisen die Gestik im frühen Spracherwerb als Bestandteil des narrativen Lernens aus. Auch Ohlhus (2016) stellt bei mündlichen Erzählungen von Zweitklässlern fest, dass sie stark mit dem Einsatz ikonischer Gesten arbeiten. Diese dienen (wie wir bei Sandras Hähnchen-Geschichte oben gesehen haben) der Veranschaulichung des Erzählten; sie tragen aber auch zur Herstellung der globalen Struktur der Geschichte bei. Ohlhus (2016) zeigt mit integrierten Fotos, wie Erzählerin Lea (zweites Schuljahr) bei der Durchführung der Äußerung „dann hüpfte der durch die Wälder“ mit den Händen Hüpf-Gesten ausführt, die sozusagen die Bewegungen ihres Protagonisten, des Frosches, szenisch ergänzen. Diese Geste nimmt sie auch wieder auf, als später ein zweiter Frosch in die Geschichte eingeführt wird. Obwohl dieser Frosch zum erzählten Zeitpunkt gar nicht hüpfte, versteht Ohlhus (2016, 53) die Geste als eine der Markierung von Kohärenz. Auch Levy und McNeill (2015, 158) finden viele solche gestischen Wiederaufnahmen in Kindergeschichten. Räumliche Settings wie „Riesenteich“

werden z.B. mit ausladenden Bewegungen der Hände und Arme markiert. Episodenenden markiert Lea, indem sie die Hände zusammenfaltet. Das visualisiert zusätzlich ihre Strukturierung der Geschichte.

10. Schluss

Im Laufe des Kapitels wurden Konversationsanalysen unterschiedlicher Typen von Erzählungen Schritt für Schritt bearbeitet, beispielsweise Höhepunkt- und Klatschgeschichten, Berichte, Witze und serielle Produktionen von Erzählungen. Deren Konstruiertheit wurde jeweils herausgearbeitet, die sich auch auf die Erzählhaltung auswirkt. Der Erzählhaltung sind wir an verschiedenen Stellen nachgegangen, ebenso der Frage, ob und wie diese durch die Rezeption beeinflusst wird. Dem speziellen narrativen Typus „Witz“ wurde ein Unterkapitel gewidmet und dabei auch Pointenkonstruktionen und Leistungen der direkten Redewiedergabe analysiert. Vor allem im Vergleich der narrativen Untertypen Witz und Bericht zeigten sich Besonderheiten innerhalb der narrativen Großgattung.

Für das mündliche Erzählen haben wir die enge Beziehung zwischen Erzählprozess, Erzählstruktur und Interaktion immer wieder herausgearbeitet. Multimodale Faktoren wie Prosodie und Gesteneinsatz wurden an einigen Stellen genauer unter die konversationsanalytische Lupe genommen.

Am Schluss stand der Erwerb von Erzählkompetenzen im Fokus, also Analysen dazu, wie Kinder das Erzählen in Gesprächen mit kompetenten Sprecher(inne)n nebenbei lernen, indem Erwachsene sich an ihrer Erzählung beteiligen. Wir haben eine Geschichte aus einer Erzählrunde im Kindergarten näher betrachtet, die erst mit der konversationellen Unterstützung der Erzieherin („scaffolding“) zu einer verständlichen Geschichte werden konnte. Nicht nur für Kinder spielt der Einsatz ikonischer Gesten eine große Rolle, da mündliches Erzählen und Inszenieren immer miteinander verwoben sind.

Die Analyse mündlichen Erzählens kommt in vielen Bereichen zur Anwendung, die über eine Einführung hinausgehen. Welche Rolle Erzählanalysen etwa in der Therapieforschung oder in der Ethnologie spielen, muss anderen Publikationen entnommen werden. Wir haben mit der Konversationsanalyse des Erzählens hier Grundbausteine bereitgestellt, die mit unterschiedlichen Untersuchungsinteressen jeweils gegenstandsspezifisch angereichert werden können.

Im Folgenden können Sie Ihre eigene Analysefähigkeit testen. Dazu finden Sie zwei Aufgaben mit Transkripten von Erzähl-Interaktionen, die Sie anhand von Aufgaben bearbeiten können.

Zwei Aufgaben

1. Analysieren Sie die Darbietung der Geschichte und dabei auch die Leistungen der Redewiedergaben in Beispiel 17.

Die Geschichte (Beispiel 17) über Achmed und Irina im „wilden Osten“ wird von der Berliner Geli (G) erzählt, die mit ihrem Mann Dolf (D) bei Helena (H) und Anton (A) zwei Jahre nach dem Mauerfall in Süddeutschland zu Besuch ist.

1. Was leisten die unterschiedlichen Ausprägungen des Berlinischen?
2. Wie inszeniert sich die Erzählerin selbst?
3. Vergleichen Sie die Inszenierung der beiden Figuren Achmed und Malchow.
4. Ist das eine Höhepunktgeschichte?
5. Wo finden Sie in der Geschichte Evaluationen?

Beispiel 19

1 G: nee und wie gesagt, dieser giftzahn, iRIna, iRIna,
2 <<acc> weiß ich noch geNAU, war ihr vorname,>
3 die hat auch wenn die andern MÄNner wirklich,
4 auch wenn die mÄnner mal geMÜTlich drauf warn,
5 die hat gleicht geZECKT und geZOFFT u
6 wirklich GANZ böseartig,
7 und dann hat se ma,
8 wir hatten EI(h)nen in der gr(h)uppe, der nun,
9 warum im wilden osten der nu ACHmed hieß, [WEEß ik nich,
10 A: [hehehehe
11 G: der hieß ACHmed. hehehe und son,
12 echt son junge:::::r WILder, ne?
13 also bei dem musstesse ECHT vorsichtig sein,
14 weil der wurde SEHR leicht aggressiv,
15 und auch HIER körperlich, ne? so mit .h bißchen verprügeln,
16 und iRIna hatte, wie:: das immer so freitags so ihre TOUR war,
17 grad die KÜche gewischt,
18 D: die könnt da en BUCH [drüber schreiben (? ?)
19 A: [und der achmed hat des aber,
20 der hat des WIRKlich nich gesehen,
21 und is in die KÜche gegangen,
22 H: h=hm
23 G: als der boden noch FEUCHT war,
24 und hat sich en KAFfeetopf gekocht.
25 und die irina hat den wirklich ANgemacht in einer FORM,

26 .h, und achmed hat gesacht,
 27 <<gesetzt>jetz ha ik die schnauze VOLL,>
 28 dir mach ik TOT, ne?
 29 D: [pfhehehehe
 30 G: [dir mach ik TOT. is kein scherz, ne?
 31 D: hehe
 32 G: dir mach ik TOT, det hört sich aba nich gut an.
 33 D: neehe.
 34 G: und ihr MANN, dieses ungeheuer, ne?
 35 statt da nun ma irgendwie vermittelnd EINzugr- NICHTS.
 36 D: [der wär ja FROH jewesen. hahaha
 37 G: [dem wär, ich glaube dem wär es am LIEBSten gewesen,
 38 wenn irina n bisschen DREsche gekrieicht [hätte
 39 D: [ja ja wenn er se
 40 TOTjemacht hätte.
 41 G: wenn er ihr DOTjemacht hätte, und [dann [e:h
 42 D: [ja ja
 43 H: [ho G(h)OTT
 44 G: [(die ham sich Total reingesteigert da)
 45 H: [wo bin ich denn HIER hingeraten? [he
 46 G: [eben. (? ?)
 47 und dann hat achmed gesacht,<<gepreßt> HASS:e mir verstanden?
 48 gleich bring ik dir UM, ne?>
 49 und achmed wurde ganz WEIß,
 50 dem traten richtig son stückchen die AUgen ausm hirn
 51 und ich hatte so PUMPS an, [ne?
 52 D: [(? ?)
 53 G: italienische wildleder pumps vom FEINsten,
 54 die hab ich schon AUSgezogen,
 55 weil ich wusste, wenn das hier KRACHT,
 56 ICH spring ausm fenster raus, das is mir [VÖLlig egal.
 57 H: [hahahaha
 58 D: die können sich alle da SO: vermurksen, wie se w(h)ollen,
 59 G: ICH will (nich mim blaues oge) nach hause gehen.
 60 D: hahahaha[ha
 61 H: [hihi
 62 G: ja:. das GLAUBT immer keiner.
 63 bei den leuten,
 64 die SO aus aus diesen KLASSen und SCHIChten auch stammen,
 65 da gehts dann RICHTich zur sache.
 66 °und dann hab ich den karl MALmow angeguckt,
 67 ich sach, sie MÜSsen jetzt hier was tun°, ne?
 68 ich eh ich kann doch (nich EINgreifen)
 69 TRAU ich mich auch nich.
 70 <<lauter>der HAUT ihr doch gleich eine.>>
 71 [<<gepresst>IS DOCH JU:T, IS DOCH JU:T, GELI>
 72 D: [det isn janz schöner BRUMmer, wa?
 73 G: <<gepresst>SOLL ER IHR DOCH MA ENDLICH EENE MITJEBEN,>
 74 DAMIT HIER MA RUHE WIRD IN DEM LADEN.>
 75 ich sach, nee, das KÖNN wa nich.
 76 ich bin hier AUfsichtsperson,
 77 D: [der malmow hatte da ooch EINfluss auf die, ne?
 78 G: malmow hatte EINfluss, son DICker, ne?
 79 D: den kenn ick ja OCH, [der is sonst
 80 G: [en BAGgerfahrer,
 81 ganz HANDfest.

82 D: [wohl wohl
 83 G: [der versUCHT auch, was aus seinem LEben zu machen,
 84 D: ja
 85 G: und hat irgendwie gesacht, son dicken BIERbauch,
 86 D: ja
 87 G: und is dann AUFgestanden,
 88 hat sich so mit dem bauch zur KÜche geschoben,
 89 und hat gesacht,
 90 **achmed, junge, KOMM. (RUhe jetzt)**
 91 **und ich hab dann eben zu iRIna gesagt, (-) wissen se WAS,**
 92 **jetzt is WIRKlich ruhe, jetzt ist SCHLUSS,**
 93 **und HÖRN se auf, und provoziern se ihn nich NOCH mehr,**
 94 er hat das ja auch tatsÄCHlich nich mit absicht gemacht, ne?
 95 aber dann muss hier auch SCHLUSS sein, endlich.
 96 au MANN. da kam- da hab ich auch immer den GANzen-
 97 wenn ich freitag abends nach HAUse kam,
 98 ich hab den GANzen sonntag samstag vormittag KEIN wort geredet.
 99 D: h=hm.
 100 KONNT ich nich.
 101H: ich dachte imm(h)er- ich d(h)achte grad das G(h)Egenteil,

2. Analysieren Sie die spezifischen Methoden der Teilnehmerin KB, des Vaters und der Mutter, zusammen mit dem Kind eine Geschichte konversationell herzustellen.

Beispiel 20

(Mutter, Vater, Karin B., Kind, Kindererzählung „Treppensturz“ (mit Dank an Karin Birkner))

01 Mut: <<all> willst du der> KARin ma erzählen
 was du neulich für_n UNfall hattest?
 02 KB: <<erschrocken> °HEH!- (-)>
 03 Vat: [OH ja;
 04 KB: [<<all> du hattest_n UNfall?>
 05 (1.3)
 06 Kind: DEPpe rh°u°h runterveFA:LL_n; °h
 07 (0.9)
 08 KB: WER ist runtergefall_n?
 09 Mut: [sag NOCHmal- (-)
 10 Kind: [DE-
 11 DEPpe.
 12 KB: <<all> du du du bist> die TREPpe runtergefall_n?=
 13 Kind: =mhm:-
 14 (1.5)
 15 KB: und hat des WEHgetan?
 16 Kind: <<all> mh_HM,>
 17 (--)
 18 KB: <<all> was_ist denn PASSiert?>
 19 (1.3)
 20 Kind: ich FLU:Gzeug zugekuckt;
 21 Vat: ((lacht leise durch die Nase, ca. 1.3 Sek lang))
 22 (--)
 23 KB: du hast nach dem FLUGzeug geguckt?
 24 Kind: <<all,p> mh_HM,>
 25 KB: [und DANN? (--)

26 Kind: dann (.) runterveFALL_N,
 27 KB: <<creaky> m:_woah°->
 28 (4.6)
 29 <<all> und was hast_e> DANN gemacht als du
 runtergefallen bist? (-)
 30 Kind: <<p> h°eh->
 31 (2.1)
 32 <<p> eh> (.) papa wieda AUffef °heh ng. (-)
 33 papa wieda AUF (.) fefang.
 34 (1.9)
 35 KB: dein PAPA hat dich AUFgefangen?=
 36 Kind: =<<all> m:hm->
 37 (---)
 38 KB: der stand UNTen an der treppe?
 39 und du warst ObEN an der treppe?
 40 <<all> und dann bist du RUNtergefall_n?>
 41 °h und SCHWUPP dein papa hat dich AUFgefangen? (--)
 42 Kind: M:Hmh,
 43 KB: <<f> JA?>
 44 Kind: JA-
 45 [so: WAR das;=
 46 KB: [GÜte idee ge?
 47 =TOLle geschich[te.
 48 Vat: [(prustet leise für ca. 2.0 Sek lang))
 49 KB: ((lacht leise mit geschlossenem Mund, ca. 1.6 Sek
 lang))
 50 Mut: und hast du dir WEHgetan fritz?
 51 Kind: m:::?
 52 Mut: was ist denn pasSIERT?
 53 (3.1)
 54 Kind: (heh(ich DEPpe.
 55 Mut: <<leicht lachend> achso H°JA.>
 56 Vat: <<p> heh HA->
 57 Mut: und HATTste dann irgendwas im gesicht?
 58 (---)
 59 Kind: m:hm?
 60 (1.3)
 61 KB: <<erschrocken> !°HAH!-> (-)
 62 Mut: MH_*h hehehe
 63 Vater: <<lachend> genau.>
 64 (1.8)
 65 Kind: eh' (.) (hier is) AUA (da is).
 66 (1.5)
 67 Vat: <<all> was hAm wir denn dann geMACHT> als du
 68 runtergefallen bist. (1.2)
 69 Kind: <<p> Ä:HM::.>
 70 (2.2)
 71 <<p> ähm:> (--) papa sähln;
 ((erzählen))
 72 Vat: ich hab dich auf den ARM genommen? (-)
 73 Kind: <<p> JA,> (-)
 74 Vat: und dann ham wir doch mit deinem AUge was geMACHT, (-)
 75 weißte NOCH? (-)
 76 Kind: <<p> m_HM?>
 77 (1.0)
 78 Vat: <<all> weißt du noch was das WAR?> (-)

79 Kind: <<all> mh_hm> fallLAsTer; (-)
 80 KB: fallLAsTer?=
 81 Mut: =[(prustet durch die Nase))
 82 Vat: [n fallLAsTer geNAU.=
 83 Mut: =((gluckst leise, ca. 1.4 Sek lang))
 84 (---)
 85 KB: habt ihr_n PFLAsTer draufgemacht?
 86 Mut: <<p> t°hhe> hat nämlich geBLU:tet.
 87 KB: <<p> o:wu::h;>
 88 Kind: darf DICH (-) da(rf) (.) das (.) AUSleih_n? (-)
 89 KB: JA: darfst_e ausleih_n.
 90 (2.1)
 91 Kind: da:rfst du mit HAUse neh[m_n?
 92 Vat: [s QUIETSCHT gar nicht mehr;
 93 KB: mit nach HAUse nehmen nich.
 94 Mut: <<p, verneinend> 'MH_'mh.>
 95 (1.0)
 96 Kind: wo denn MITnehm_n? (-)
 97 KB: naja das (-) darfst du HIER im dorf benutzen.

1. Welche Fragmente „liefert“ das Kind für die Geschichte?
2. Was leisten KBs Nachfragen?
3. Wo sehen Sie Evaluationen?

Literatur:

- Althans, Birgit (2000): Der Klatsch, die Frauen und das Sprechen bei der Arbeit. Frankfurt: Campus.
- Antaki, Charles&Widdicombe, Sue (1998): Identity as an achievement and as a tool. In: Charles Antaki&Sue Widdicombe (eds.): Identities in Talk. London, 1-14.
- Auer, Peter (1993): Zur Verbspitzenstellung im gesprochenen Deutsch. Deutsche Sprache 23, 193 – 222.
- Auer, Peter (1996): Kontextualisierung. Studium Linguistik 19: 22-48.
- Auer, Peter (2017): Anfang und Ende fokussierter Interaktion: eine Einführung. InLiSt 59, August 2017, Universität Bayreuth.
- Bachtin, Michail M. (1969/1985): Literatur und Karneval. Zur Romantheorie und Lachkultur. München: Hanser
- Bamberg, Michael (1996): "Emotion talk(s): The role of perspective in the construction of emotions", In: The Language of Emotions, Susanne Niemeyer and René Dirven (eds.), Amsterdam: Benjamins, 209-225.
- Bergmann, Jörg R. (1987): Klatsch. Zur Sozialform der diskreten Indiskretion. Berlin: de Gruyter.
- Bergmann, Jörg R./Luckmann, Thomas (1998): Moral und Kommunikation. In: Dies. (Hrsg.): Die kommunikative Konstruktion von Moral. Opladen: Westdeutscher Verlag, 13-39.
- Birkner, Karin (2000): Bewerbungsgespräche mit Ost- und Westdeutschen. Tübingen: Niemeyer.
- Birkner, Karin (2013) Erzählfragmente. Narrative Funktionalisierungen zur Lösung der schweren Beschreibbarkeit von Schmerzempfindungen. In: Deppermann,

- Arnulf/Hartung, Martin (Hrsg.): *Gesprochenes und Geschriebenes im Wandel der Zeit*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, 82-99.
- Boueke, Dietrich / Schüle, Frieder / Büscher, Hartmut / Terhorst, Evamaria / Wolf, Dagmar/ (1995) *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München: Fink
- Bruner, Jerome (1987): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huber.
- Bruner, Jerome (1990): *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Coulmas, Florian (1986): *Reported speech: Some issues*. In: F. Coulmas (ed.): *Direct and Indirect Speech*. Berlin: de Gruyter, 1-28.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth (1999): *Coherent Voicing. On Prosody in Conversational Reported Speech*. In: Bublitz, Wolfram et al. (eds.): *Coherence in Spoken and Written Discourse*. Amsterdam: Benjamins, 11-32.
- Dannerer, Monika (2012): *Narrative Fähigkeiten und Individualität. Mündlicher und schriftlicher Erzählerwerb im Längsschnitt von der 5. bis zur 12. Schulstufe*. Tübingen: Stauffenburg.
- De Fina, Anna/ Georgakopoulou, Alexandra (2012): *Analyzing Narrative: Discourse and Sociolinguistic Perspectives*. Cambridge: CUP
- Deng, Xudong (2009): *Listener response*. In: Sigurd D'hondt et al. (eds.): *The Pragmatics of Interaction*. Amsterdam: Benjamins, 104-125.
- Deppermann, Arnulf (1999): *Gespräche analysieren. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden*. Opladen: Leske und Budrich.
- Deppermann, Arnulf (2000): *Semantic shifts in argumentative processes*. *Argumentation* 14, 17-30.
- Deppermann, Arnulf (2008): *Verstehen im Gespräch*. In: Heidrun Kämper / Ludwig Eichinger (Hg): *Sprache – Kognition – Kultur. Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung*. Berlin, 225-261.
- De Stefani, E., Mondada, Lorenza (2007): *L'organizzazione multimodale e interazionale dell'orientamento spaziale in movimento*. *Bulletin VALS ASLA*, 85, 131-159.
- Glenn, Philipp (2006): *Laughter in Interaction*. Cambridge University Press.
- Gülich, Elisabeth (2007): *Mündliches Erzählen: narrative und szenische Rekonstruktion*. In: Sylke Lubs et al. (Hrsg.): *Behutsames Lesen*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 53-61.
- Gülich, Elisabeth (2008): *Alltägliches erzählen und alltägliches Erzählen*. *Zeitschrift für Germ. Linguistik*, 36.3, 403-426.
- Gülich, Elisabeth/Quasthoff, Uta M. (1986): *»Story-Telling in Conversation. Cognitive and Interactive Aspects.«* In: Gülich, Elisabeth/Quasthoff, Uta M. (Hgg.): *Narrative Analysis: An Interdisciplinary Dialogue*. (= *Poetics* 15) S. 217–241.
- Gülich, Elisabeth/Mondada, Lorenza (2006): *Konversationsanalyse. Eine Einführung am Beispiel des Französischen*. Tübingen. Niemeyer.
- Günthner, Susanne (1993): *Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation. Analysen deutsch-chinesischer Gespräche*. Tübingen: Niemeyer.
- Günthner, Susanne (1997a): *Stilisierungsverfahren in der Redewiedergabe*. In: Selting, Margret/Sandig, Barbara (Hgg.): *Sprech- und Gesprächsstile*. Berlin/New York, S. 94–123.
- Günthner, Susanne (1997b): *Complaint stories*. In: Helga Kotthoff/Ruth Wodak (eds.): *Communicating gender in context*. Amsterdam: Benjamins, 179-219.
- Günthner, Susanne (2000): *»Zwischen direkter und indirekter Rede. Formen der Redewiedergabe in Alltagsgesprächen.«* In: *ZGL* Jg. 28, S. 1–22.
- Günthner, Susanne (2004): *Inszenierung und Spiel mit Varietäten am Beispiel von Redewiedergaben*. *Der Deutschunterricht* 1: 59-69.

- Günthner, Susanne (2006): Rhetorische Verfahren bei der Vermittlung von Panikattacken. Zur Kommunikation von *Angst* in informellen Gesprächskontexten. Zeitschrift für Gesprächsforschung. www.gespraechsforschung-ozs.de/heftindex.html
- Günthner, Susanne (2007): Intercultural communication and the relevance of cultural specific repertoires of communicative genres. In Helga Kotthoff/ Helen Spencer-Oatey (eds.): Intercultural Communication. Handbook of Applied Linguistics. Vol. 7. Berlin: Mouton de Gruyter, 127-152.
- Günthner, Susanne/Knoblach, Hubert (1995): Culturally Patterned Speaking Practices — the Analysis of Communicative Genres. *Pragmatics* 5, 1: 1-32.
- Hausendorf, Heiko / Quasthoff Uta M. (1996): Sprachentwicklung und Interaktion. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hausendorf, Heiko (2002): Kommunizierte Fremdheit. In: Helga Kotthoff (Hrsg.): Kultur(en) im Gespräch. Tübingen: Narr, 25-61.
- Hauser, Stefan (2004): Wie Kinder Witze erzählen. Eine linguistische Studie zum Erwerb narrativer Fähigkeiten. Bern: Lang.
- Heller, Vivian (2013): Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Tüb.: Stauffenburg
- Heritage, John (1984): Garfinkel and Ethnomethodology. Oxford: Polity.
- Heritage, John (1984a): A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In: M. Atkinson/J. Heritage (eds.): Structures of social action: Studies in conversation analysis. Cambridge: CUP, 299-345.
- Hoffmann, Ludger (1984): Berichten und Erzählen. In: Konrad Ehlich (Hgg.): Erzählen in der Schule. Tübingen: Narr, 55-66.
- Holt, Elisabeth (2010). The last laugh: Shared laughter and topic termination. *Journal of Pragmatics*, 42, 1513-1525.
- Hutchby, Ian & Wooffitt, Robin (1998). Conversation analysis. Oxford: Blackwell.
- Hymes, Dell (1974): Ways of Speaking. In: Richard Bauman/Joel Sherzer (eds.): Explorations in the Ethnography of Speaking. Cambridge: Cambridge University Press, 433-451.
- Imo, Wolfgang (2009): „Konstruktion oder Funktion? Erkenntnisprozessmarker („change-of-state-tokens“) im Deutschen“, in: Günthner, Susanne/Bücker, Jörg (Hrsg.): *Grammatik im Gespräch*, Berlin: de Gruyter, S. 57-87.
- Jefferson, Gail (1978): Sequential Aspects of Storytelling in Conversation. In: Jim Scheinkein (ed.): Studies in the Organization of Conversational Interaction. New York: Academic Press, 219-249.
- Jefferson, Gail (1984): On stepwise transition from talk about a trouble to inappropriately next-positioned matters. In: Atkinson, J.M./Heritage, J. (eds.): Structures of Social Action. Cambridge University Press, 191-221.
- Jefferson, G. (1984): On the organization of laughter in talk about troubles. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: studies in conversation analysis*, (pp. 346-369). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kallmeyer, Werner (1981): Gestaltungsorientiertheit in Alltagserzählungen, in: Rolf Kloepfer/Gisela Janetzke-Dillner (ed.), *Erzählung und Erzählforschung im 20. Jh.*, Stuttgart, 409-429.
- Kendon, Adam (2004): *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge: Cambridge University Press,
- Kern, Friederike (2000): *Kulturen der Selbstdarstellung*. Ost- und Westdeutsche im Bewerbungsgespräch. Wiesbaden: DUV.
- Kern, Friederike (2011): Der Erwerb kommunikativer Praktiken und Formen – Am Beispiel des Erzählens und Erklärens. In: Stefan Habscheid (Hrsg.): Textsorten,

- Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation. Berlin: De Gruyter, 231-298.
- Kern, Friederike (2016): Multimodale Verfahren als Erwerbsressourcen in mündlichen Erzählungen. Vortrag beim Symposium *Erwerbsmechanismen und schulische Fördermöglichkeiten narrativer Kompetenzen* beim 25. Deutscher Germanistentag, Bayreuth, September.
- Koestler, Arthur (1964): *The Act of Creation*. London: Hutchinson. (Dt. 1966): *Der göttliche Funke*. Bern/München/Wien: Scherz.
- Kotthoff, Helga (1997): Erzählstile von mündlichen Witzen. Zur Erzielung von Komikeffekten durch Dialoginszenierungen und die Stilisierung sozialer Typen im Witz. In: Selting, Margaret / Sandig, Barbara (Hrsg.): *Sprech- und Gesprächsstile*. Berlin / New York: de Gruyter, S- 123–170.
- Kotthoff, Helga (1998): *Spaß Verstehen*. Tübingen: Niemeyer.
- Kotthoff, Helga (2008a): Potentiale der Redewiedergabe im Spannungsfeld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, *Spracherwerb, Jugendsprache und Sprachdidaktik*. *Muttersprache* 118, S. 1-26
- Kotthoff, Helga (2008b): Konversationelle Verhandlungen des romantischen Marktes. Adoleszente Freundinnen am Telefon. *Freiburger Geschlechterstudien* 22, 127-154.
- Kotthoff, Helga (2010): Constructions of the Romantic Market in Girls' Talk. In: Normann Jorgensen (ed.): *Vallah, Gurkensalat 4U&me! Current Perspectives in the Study of Youth Language*. Frankfurt: Peter Lang, 43-75.
- Kotthoff, Helga (2012): LehrerInnen und Eltern in schulischen Sprechstunden an Grund- und Förderschulen. Zur interaktionalen Soziolinguistik eines institutionellen Gesprächstyps. *Zeitschrift für Gesprächsforschung* 13, 290-321. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/fileadmin/dateien/heft2012/ga-kotthoff.pdf>
- Kotthoff, Helga (2017): Linguistik und Humor. In: Uwe Wirth (Hrsg.): *Handbuch der Komikforschung*. Stuttgart: Metzler. 112-122.
- Kupetz, Maxi (2014): Empathy displays as interactional achievements – Multimodal and sequential aspects. In: *Journal of Pragmatics* 2014, vol. 61, S. 4-34.
- Labov, William (1972): The transformation of experience in narrative syntax. In: Labov, William: *Language in the inner city. Studies in the Black English vernacular*. Philadelphia PA; University of Philadelphia Press, 354-396
- Labov, William / Waletzky, Josua (1967): Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In: Helm, June (Hg.): *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washington Press , 12-44.
- Lepper, Georgia (2000): *Categories in Text and Talk*. London:
- Levy, Elena/McNeill, David (2015): *Narrative development in young children: gesture, imagery and cohesion*. Cambridge: CUP.
- Liddicoat, Antony (2007): *An Introduction to Conversation Analysis*. New York: Continuum.
- Lindström, Anna/Sorjonen, Marja-Leena (2013): Affiliation in Conversation. In: Jack Sidnell/Tanya Stivers (eds.): *The Handbook of Conversation Analysis*. London, Blackwell, 350-369.
- Linell, Per (1998): *Approaching Dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: Benjamins.
- Linell, Per (2005): *The Written Language Bias in Linguistics: Its Nature, Origins, and Transformations*. London: Routledge.
- Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2002): *Rekonstruktion narrativer Identität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Lucius-Hoene, Gabriele (2009). Erzählen als Bewältigung. In G. Grimm, N., Kapfhamer, H. Mathys, S. Michel & B. Boothe (Hrsg.), *Erzählen, Träumen und Erinnern. Erträge klinischer Erzählforschung*. Lengerich, Berlin: Pabst: 139-147.
- Luckmann, Thomas (1986): Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 27: 191–211.
- Luckmann, Thomas (1988): Kommunikative Gattungen im kommunikativen 'Haushalt' einer Gesellschaft. In: Gisela Smolka-Koerdt, Peter M. Spangenberg and Dagmar Tillman-Bartylla (eds.), *Der Ursprung der Literatur*, 279–288. München: Fink.
- Luckmann, Thomas (1996): Die intersubjektive Konstitution der Moral. Arbeitspapier Nr. 18 des Projektes "Moral" der Fachgruppe Soziologie, Universität Konstanz.
- Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2004): Narrative Identität und Positionierung. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 5, 166-183.
- Mandelbaum, Jenny (2013): Storytelling in Conversation. In: Jack Sidnell/Tanya Stivers (eds.): *The Handbook of Conversation Analysis*. Blackwell, 492-507.
- Maynard, D. W. (1980): Placement of Topic Changes in Conversation. In: *Semiotica* 30, 263-290.
- Maynard, Don/ Don H. Zimmermann (1984): Topical Talk, Ritual and the Social Organization of Relationships. In: *Social Psychology Quarterly* 4, 301-316.
- McCabe, Allyssa/Peterson, Carole (1991): *Developing narrative structure*. Hillsdale/N.J.: Erlbaum.
- McCarthy, Michael (2003): Talking back: „Small“ interactional response tokens in everyday conversation. *Research on Language and Social Interaction* 36(1): 33-63.
- Meng, Katharina/Kraft, Barbara/Nitsche, Ulla (1991): *Kommunikation im Kindergarten. Studien zur Aneignung der kommunikativen Kompetenz*. 320 S. - Berlin: Akademieverlag.
- Morita, Masumi (2001): *Hörverhalten in Zweiergesprächen im Deutschen und Japanischen*. Dissertation, Universität Göttingen (Internet).
- Mulkay, Michael (1988): *On humour: its nature and its place in modern society*. Cambridge: Polity Press.
- Niemelä, Maarit (2011): *Resonance in Storytelling: Verbal, Prosodic and Embodied Practices of Stance Taking*. Oulu B 95 (Internet-Publikation)
- Norrick, Neal R. (1993): *Conversational Joking. Humor in Everyday Talk*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Norrick, Neal R. (2000): *Conversational narrative*. Amsterdam: Benjamins.
- Ochs, Elinor/Capps, Lisa (1995): *Constructing Panic*. Harvard University Press.
- Ochs, Elinor/Capps, Lisa (2001): *Living narratives. Creating lives in everyday story-telling*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ohlhus, Sören (2014): *Erzählen als Prozess: Interaktive Organisation und narrative Verfahren in mündlichen Erzählungen von Grundschulkindern*. Tübingen: Stauffenburg.
- Ohlhus, Sören (2016): *Narrative Verfahren und mediale Bedingungen. Überlegungen zur Analyse mündlicher und schriftlicher Erzählungen*. In: Ulrike Behrens/Olaf Gätje (Hg.): *Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht. Wie Themen entfaltet werden*. Frankfurt: Peter Lang. S. 39–65. (= Positionen der Deutschdidaktik 3).
- Ohlhus, Sören/Quasthoff, Uta (2005): *Genredifferenzen beim mündlichen und schriftlichen Erzählen im Grundschulalter*. In: Wieler, Petra (Hg.): *Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten*. Freiburg im Breisgau: Fillibach S. 49–68.
- Peterson, Carole /McCabe, Allyssa (1996): A social interactionist account of developing decontextualized narrative skill. *Developmental Psychology* 30 (6).

- Preisendanz, Wolfgang (1970): Über den Witz. Konstanzer Universitätsreden 13. Konstanz: Universitätsverlag.
- Quasthoff, Uta M. (1980): Erzählen in Gesprächen. Tübingen: Narr.
- Quasthoff, Uta (1987): Sprachliche Formen des alltäglichen Erzählens: Struktur und Entwicklung. In: Erzgräber, Willi / Goetsch, Paul (Hrsg.): Mündliches Erzählen im Alltag, fingiertes mündliches Erzählen in der Literatur. Tübingen: Narr, S. 54–85.
- Quasthoff, Uta M. (2001): „Erzählen als interaktive Gesprächsstruktur.“ In: Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16, Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Halbbd. 2. Hg. v. Klaus Brinker et al. Berlin, New York, 1293-1309.
- Rehbein, Jochen (1984): Beschreiben, Berichten und Erzählen. In: Konrad Ehlich (Hgg.): Erzählen in der Schule. Tübingen, 67-124.
- Ryave, Alan (1978): On the achievement of a series of stories. In: Schenkein, J. (Ed.), *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. Academic Press, New York, pp. 113–132.
- Sacks, Harvey (1971): Das Erzählen von Geschichten innerhalb von Unterhaltungen. In: Kjolseth, R./Sack, F. (Hrsg.): Themenheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie „Zur Soziologie der Sprache“, 307-314
- Sacks, Harvey (1974a): On the Analyzability of Stories by Children. In: John Gumperz/Dell Hymes (eds.): *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 325-345.
- Sacks, Harvey (1974b): An Analysis of the Course of a Joke's Telling in Conversation. In: Richard Bauman/Joel Sherzer (eds.): *Explorations in the Ethnography of Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press, 337-353.
- Sacks, Harvey (1978): Some Technical Considerations of a Dirty Joke. In: Jim Schenkein (ed.): *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. New York: Academic Press, 249-275.
- Sacks, Harvey (1986): Some Considerations of a Story Told in Ordinary Conversations. *Poetics* 15: 127-138.
- Sacks, Harvey (1995): *Lectures on Conversation*. I and II. Ed. by Gail Jefferson. Chichester: Blackwell.
- Schegloff, Emanuel A. (1980): Preliminaries to preliminaries: “Can I ask you a question?” *Sociological Inquiry* 50: 104-152.
- Schegloff, Emanuel A. (1982): Discourse as an Interactional Achievement: Some Uses of 'uh huh' and Other Things That Come Between Sentences. In: D. Tannen (ed.): *Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics 1981: Analyzing Discourse (Special Issue of Text and Talk)*. Georgetown University Press, S. 71-93
- Schegloff, Emanuel A. (2007): *Sequence Organization in Interaction. A Primer in Conversation Analysis*. Cambridge University Press.
- Schmidt, Claudia (1988): ‚Typisch weiblich – typisch männlich‘. Geschlechtstypisches Kommunikationsverhalten in studentischen Kleingruppen. Tübingen: Niemeyer.
- Schwitalla, Johannes (1993): Über einige Weisen des gemeinsamen Sprechens. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 11, I, S. 68- 99.
- Selting, Margret (1987): *Verständigungsprobleme. Eine empirische Analyse am Beispiel der Bürger-Verwaltungs-Kommunikation*. Tübingen: Niemeyer.
- Selting, Margret et al. (2009): "Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)". In: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10 (2009), 353-402.
- Sidnell, Jack (2010): *Conversation Analysis. An Introduction*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Silverman, David (1998): *Harvey Sacks: Social Science and Conversation Analysis*. Cambridge: Polity.

- Stivers, Tanya (2008): Stance, alignment and affiliation during story telling. When nodding is a token of preliminary affiliation. *Research on Language in Social Interaction* 41: 29-55.
- Stukenbrock, Anja (2013): Sprachliche Interaktion. In: Peter Auer (Hrsg.): *Sprachwissenschaft. Grammatik - Interaktion - Kognition*, Stuttgart: J.B. Metzler: 217-259.
- Tannen, Deborah (1989): *Talking voices*. Oxford: Oxford University Press.
- Wolf, Dagmar (2000): *Modellbildung im Forschungsbereich sprachliche Sozialisation*. Frankfurt: Lang.
- Wygotski, Lew S. (1988): *Denken und Sprechen*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Yngve Victor. H. (1970): On getting a word in edgewise. *Papers from the Sixth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society: 567-577*. Chicago Linguistic Society.

Glossar:

- Abstract:** Zusammenfassende Ankündigung einer Geschichte
- Alignment:** Ausrichtung des Rezipienten auf die Übermittlung einer spezifischen Geschichte
- Affiliation:** Übernahme der Erzählhaltung durch die Rezipientin, bemerkbares sich Anschließen an die Erzählhaltung des Erzählers
- Bisoziation:** Verbindung von zwei Rahmen, Terminus aus der Kreativitätstheorie von Arthur Koestler
- Detaillieren:** Zerlegen in Einzelheiten; eine Erzählerin kann Ereignisse gerafft darstellen oder in Einzelheiten zerlegen, dadurch einen narrativen Zoom-Effekt herstellen
- Evaluation:** in Geschichten werden an verschiedenen Stellen verschiedene Komponenten bewertet, Figuren, Ereignisse, Details, Aktivitäten
- Erzählhaltung:** Der Erzähler bekundet zu den Ereignissen und den Figuren eine Haltung (stance)
- Erzählwürdigkeit:** Die Geschichte muss durch die Erzählerin vom Alltäglichen und Erwartbaren abgehoben werden.
- Fremdinitiierung:** Jemand fordert den Sprecher zum Erzählen auf, z.B. durch Fragen nach Ereignissen
- Gerüstbau interaktiv:** Kompetente SprecherInnen helfen den weniger kompetenten bei der Produktion von Aktivitäten, z.B. Geschichten (siehe auch „scaffolding“)
- Großes Paket:** Eine Geschichte ist „pakethaft“, weil sie als Ganzes „überstellt“ werden muss; das normale Rederechtsmanagement ist außer Kraft gesetzt.
- Höhepunkterzählung:** der narrative Typus, der auf ein zentrales Ereignis hin strukturiert wird
- Ko-Konstruktion:** die Rezipienten wirken an der konkreten Ausprägung der Geschichte mit; sie produzieren beispielsweise Ko-Empörung oder Ko-Aufregung,
- Mitgliedschaftskategorisierung:**
- Pointe:** unerwarteter, bisoziiertes Rahmenbruch als Endpunkt des Witzes
- Positionierung:** der Erzähler nimmt
- Rezeptionskundgabe:** Rezipienten können mit Nicken, „ja“, „hm-hm“ und anderen Signalen zum Ausdruck bringen, dass sie den Erzähler nur zum Fortfahren ermutigen oder sein Erzählen bewerten.
- Selbstinitiierung:** Eine Erzählerin bringt ihre Geschichte selbst ein, ev. gegen Widerstand
- Scaffolding:** Interaktionisten wie Bruner 1990 wählten die Metapher des „Baugerüsts“, um die Form der Unterstützung zu beschreiben, die z.B. dem lernenden Kind von Erwachsenen im Gespräch angeboten wird (auch anderen Sprachlernern). Dem Kind wird geholfen, eine

interaktive Aufgabe zu bewältigen, auch wenn die seinen gegenwärtigen Könnenshorizont übersteigt.

Stance: Mitkommunizierte Haltung zur durchgeführten Sprechaktivität, in unserem Fall dem Erzählen.