

Karin Birkner  
Oliver Ehmer (Hrsg.)

---

# Veranschaulichungsverfahren im Gespräch

---

---

Verlag für Gesprächsforschung

---

Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung 2013  
<http://www.verlag-gespraechsforschung.de>  
ISBN 978 - 3 - 936656 - 52 - 7

---

**Alle Rechte vorbehalten.**

**© Verlag für Gesprächsforschung, Dr. Martin Hartung, Mannheim 2013**

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtgesetzes ist ohne  
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für  
Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und  
Verarbeitung in elektronischen Systemen.

## Inhaltsverzeichnis

<i>Oliver Ehmer</i> Veranschaulichungsverfahren im Gespräch .....	2
<i>Gisela Brünner</i> Vermittlungsstrategien in Gesundheitssendungen: Die Rolle von Metaphern, Vergleichen und anderen Verfahren der Veranschaulichung.....	18
<i>Ortrun Kliche</i> Von <i>ne, kennen Sie ja</i> bis zu <i>ganz blöd mal gesprochen</i> : kontextuelle Anschlussverfahren von Metaphern in Begriffserklärungen von Medizinstudierenden.....	44
<i>Claudio Scarvaglieri</i> Sprachliches Veranschaulichen und Kuratives Verstehen in der Psychotherapie .....	66
<i>Ivan Vlassenko</i> Sprache und HIV/AIDS. Traumerzählung und Multimodale Metaphern zur Veranschaulichung von subjektiven Krankheitstheorien .....	93
<i>Franziska Wyßuwa, Frank Beier</i> Beispiel Erzählungen und Szenarioentwicklung in der Weiterbildung als Veranschaulichungen von Wissen und Relevanzen .....	133
<i>Beate Lingnau, Ingwer Paul</i> Veranschaulichungsverfahren im Sprachförderkontext.....	156
<i>Patrick Voßkamp</i> „Ich muss ‘ne Brücke bauen“ – Wissenstransfer im Lokaljournalismus.....	181
<i>Katharina König</i> Generalisieren, Moralisieren – Redewiedergabe in narrativen Interviews als Veranschaulichungsverfahren zur Wissensübermittlung .....	201
<i>Verzeichnis der AutorInnen</i> .....	224

# Veranschaulichungsverfahren im Gespräch

Oliver Ehmer

## *Abstract*

Mutual understanding and the creation of intersubjectivity are the central aims and pre-conditions of communication. Generally speaking, ‘understanding’ involves processes of knowledge transfer and transformation as well as the mutual display of their success or failure. To achieve this, speakers have different practices at their disposal. The contribution presents one group of practices, which have been termed ‘practices of depiction’ (‘Veranschaulichungsverfahren’) by Gisela Brünner und Elisabeth Gülich (2002). They comprise the giving of examples, example narrations, scenarios, concretizations, metaphors, comparisons and visual practices. Their main function is to create a depiction or image of a concept in the process of knowledge transfer, besides other, more specific functions.

After introducing the concept of ‘practices of depiction’, a critical perspective will be provided, highlighting achievements as well as raising questions for further development and investigation. Subsequently, the articles of the present volume will be presented, which analyses different practices of depiction in a broad range of conversational and institutional contexts and provide not only new insights on the achievement and functions of these practices in conversation but also the process of interactive understanding in general.

*Keywords:* practices of depiction, knowledge transfer, example, example narration, scenario, concretization, metaphor, comparison

1. Einleitung
2. Das Konzept der Veranschaulichungsverfahren
  - 2.1. Gegenstandsbestimmung: Veranschaulichungsverfahren
  - 2.2. Charakterisierung von Veranschaulichungsverfahren
  - 2.3. Reflexion des Begriffes Veranschaulichungsverfahren
3. Vorstellung der Beiträge des Bandes
4. Literaturangaben

## **1. Einleitung**

Gegenseitiges Verstehen und die Herstellung von Intersubjektivität gilt als das zentrale Ziel von GesprächspartnerInnen. In einem weiten Sinne von Verstehen geht es dabei erstens um Prozesse des Transfers bzw. der Transformation von Wissen und zweitens um die gegenseitige Rückversicherung der Gesprächspartner über den (Miss-)Erfolg der Wissenskonstitution. Um Verstehen zu erzielen, stehen SprecherInnen eine Vielzahl von Verfahren und Techniken zur Verfügung. Eine Gruppe solcher Verfahren wurden von Gisela Brünner und Elisabeth Gülich (2002) unter dem Terminus „Veranschaulichungsverfahren“ zusammengefasst. Während diese Verfahren bislang vor allem in der medizinischen Experten-Laien-Kommunikation untersucht wurden, nimmt der vorliegende Sammelband ein breiteres Feld von Kontexten in den Blick. Die vorliegende Einleitung zu diesem

Band stellt in Abschnitt 2 zunächst eine Brünner/Gülich folgende Bestimmung von Veranschaulichungsverfahren vor, gefolgt von der Charakterisierung der einzelnen Verfahren sowie einer kritischen Reflexion des Begriffs inklusive eines Vergleichs mit verwandten Konzepten. Anschließend werden in Abschnitt 3 die einzelnen Beiträge des Bandes vorgestellt.

## **2. Das Konzept der Veranschaulichungsverfahren**

### **2.1. Gegenstandsbestimmung: Veranschaulichungsverfahren**

Der Begriff Veranschaulichungsverfahren wurde von Brünner/Gülich (2002) in den Analysen von Experten-Laien-Kommunikation in medizinischen Kontexten geprägt (vgl. auch Brünner 2011). Konstitutiv für die Experten/Laien-Kommunikation ist das Vorhandensein eines Wissensgefälles zwischen den Interaktionspartnern. In diesem Kontext unterscheiden die Autorinnen zwei Gruppen von interaktiven Darstellungsverfahren, die der Überbrückung des Wissensgefälles dienen. Die eine Gruppe von Verfahren sind „Reformulierungen, Paraphrasierungen, Explizierungen und Erklärungen“ (2002: 24). Die zweite Gruppe wird von den Autorinnen als „Veranschaulichungen durch sprachliche Bilder unterschiedlicher Art“ bestimmt (2002: 24). Dazu zählen Metaphern, Vergleiche und Analogien, Beispiele und Beispielerzählungen sowie Konkretisierungen und Szenarios. Die Autorinnen heben auch hervor, dass „nicht nur verbale Veranschaulichungen, sondern auch visuelle Bilder und Mittel der Veranschaulichung (Filme, Bilder, Schemazeichnungen, Tabellen u.ä., aber auch Gestik) zur Unterstützung des sprachlichen Vermittlungsprozesses eingesetzt werden“ (2002: 24).

Konstitutiv für Veranschaulichungsverfahren gegenüber anderen Darstellungsverfahren ist der Aspekt, einen Inhalt erfahrbar bzw. ‚vorstellbar‘ zu machen. Dies wird von den GesprächsteilnehmerInnen oftmals als ‚sich vorstellen können‘ benannt und kann damit als Teilnehmerkategorie gelten. Innerhalb von Veranschaulichungsverfahren soll Verständigung erzielt werden, indem ‚erhöhte Konkretheit‘, ‚Bildhaftigkeit‘ bzw. ‚Anschaulichkeit‘ hergestellt wird. Das reicht von der konkreten, visuellen Erfahrbarkeit physischer Objekte, Abbildung und Gesten über eine szenisch imaginierte Erfahrbarkeit in Erzählungen und fiktiven Szenarios bis hin zur konzeptuellen Bildhaftigkeit bei Metaphern und Analogien.

Brünner und Gülich gehen davon aus, dass Veranschaulichungsverfahren genutzt werden, wenn Schwierigkeiten in der Verständigung vorliegen oder antizipiert werden. Veranschaulichungsverfahren können sowohl von Experten verwendet werden, um Fachwissen oder spezifisches Wissen zu vermitteln, welches unter anderem Fakten, Erklärungen und Begründungen, aber auch Handlungsanweisungen umfassen kann. Veranschaulichungsverfahren können aber auch seitens der Laien genutzt werden, um dem Experten Wissen zu vermitteln, zu dem nur der Laie selbst Zugang hat (etwa Körperwahrnehmungen, emotionale Zustände, Träume). Der ‚Laie‘ ist hier ebenfalls ‚Experte‘ eines spezifischen Wissensbereiches, wenngleich es sich hierbei nicht um ‚wissenschaftliches‘ Wissen handelt.

Veranschaulichungsverfahren dienen nicht lediglich der reinen ‚Informations‘vermittlung, sondern (i) der verständlichen Vermittlung komplizierter Sachverhalte, (ii) der Herstellung eines Alltagsbezugs und damit der Rückbindung des vermittelnden Wissens an die Lebenswelt des Gegenübers sowie (iii) der Herstel-

lung eines Adressatenbezugs. Für die Lösung dieser interaktiven Aufgaben weisen die einzelnen Verfahren eine je spezifische Eignung auf: (i) Metaphern und Vergleiche sind vor allem für die verständliche Vermittlung komplizierter Sachverhalte geeignet. (ii) Für die Herstellung des Alltagsbezug eignen sich vor allem Beispiele und Konkretisierungen. (iii) Ein Adressatenbezug lässt sich insbesondere mittels der Verfahren der Beispielerzählung und des Szenario herstellen (vgl. Brünner/Gülich 2002: 81).

Über die drei genannten Hauptfunktionen hinaus können Veranschaulichungen spezifische weitere Funktionen erfüllen, wie etwa die Verbalisierung von Empfindungen und Wahrnehmungen (v.a. Metaphern und Vergleiche), die kollaborative Lösung von Formulierungsproblemen oder die Aushandlung einer angemessenen Metaphorik für Verständigung und den Abgleich von Wissen.

Insbesondere die Leistung, eine Anbindung an die Lebenswelt zu schaffen, macht Veranschaulichungsverfahren dafür geeignet, zur Verständnissicherung genutzt zu werden. Beispielsweise kann der ‚Laie‘ Verständnis für einen vom ‚Experten‘ im Gespräch entwickelten komplexen oder abstrakten Zusammenhang signalisieren, indem er ein passendes Beispiel aus seiner eigenen Lebenswelt gibt. Damit demonstriert er Verständnis in einer Art und Weise, die über eine bloße Behauptung von Verstehen hinausgeht.<sup>1</sup> Dieses wiederum kann vom ‚Experten‘ auf seine Angemessenheit überprüft werden.

## 2.2. Charakterisierung von Veranschaulichungsverfahren

Im Folgenden werden die einzelnen Verfahren kurz näher charakterisiert.

- Metaphern, Vergleiche und Analogien

Lakoff/Johnson definieren Metapher wie folgt: „The essence of metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another“ (1980: 5). Ausgehend von dieser Definition bestimmen Brünner/Gülich unter Hervorhebung der Bildhaftigkeit Metaphern als „sprachliche Bilder, die auf Ähnlichkeitsbeziehung zwischen Objekten, Ereignissen oder Konzepten beruhen bzw. solche Ähnlichkeitsbeziehungen herstellen“ (2002: 23). Dabei werden meist abstrakte Sachverhalte in der Begrifflichkeit eines anderen Gegenstandsbereichs formuliert, der konkreter ist bzw. näher an der direkten sinnlichen oder lebensweltlichen Erfahrung liegt.

Ein zentrales Ergebnis der Arbeit von Brünner/Gülich ist, dass Sprecher in Veranschaulichungen oft auf Metaphern-Systeme im Sinne von Lakoff/Johnson zurückgreifen, etwa wenn im medizinischen Kontext das Herz metaphorisch als Motor oder Pumpe und das Herz-Kreislaufsystem insgesamt als Rohr-/Heizungssystem veranschaulicht wird. Metaphern können, sofern es sich nicht um konventionalisierte Metaphern handelt, mehr oder weniger explizit als solche markiert sein. Ein zentrales Charakteristikum von Metaphern ist ihre Selektivität, die darin besteht, bestimmte Eigenschaften des zu veranschaulichenden Inhaltes hervorzuheben, andere Eigenschaften jedoch, die nicht konsistent mit der Metapher sind,

<sup>1</sup> Vgl. hierzu die von Schegloff (1981) getroffene Unterscheidung von *claiming understanding* vs. *demonstrating understanding* sowie den Begriff der Verstehensdokumentation (Deppermann 2008, Deppermann/Schmitt 2009). Einen weiteren interessanten Ansatz stellen die Arbeiten zum Erklären dar, vgl. hierzu u.a. die verschiedenen Arbeiten in Spreckels (2009).

zu verdecken. Hierin liegt sowohl ein Potential als auch eine Gefahr des Einsatzes von Metaphern als Veranschaulichungen. Wichtige Aspekte des zu veranschaulichenden Inhaltes können auf diese Weise verdeckt werden, bzw. können durch die Wahl einer nicht angemessenen Metapher wiederum Verstehensprobleme ausgelöst werden.<sup>2</sup>

Durch die Bestimmung von Metaphern als Ähnlichkeitsbeziehungen stehen diese in engem Zusammenhang mit Vergleichen. Vergleiche werden von Metaphern durch das Vorhandensein expliziter Vergleichsmarker (z. B. *wie*, *beispielsweise*, ...) unterschieden. Unter Analogien verstehen die Autorinnen „ausgebaute Vergleiche, in denen strukturelle oder funktionale Beziehungen zwischen Elementen unterschiedlicher Systeme verglichen werden“ (2002: 23).<sup>3</sup>

- Beispiele und Beispielerzählungen

Beispiele werden häufig verwendet, um Kategorien zu veranschaulichen. So stehen individuelle Exemplare stellvertretend für die Kategorie, der sie zugeschrieben werden. Dabei muss mit Beispielen nicht notwendigerweise ein individuelles konkretes Exemplar einer Kategorie angeführt werden. Hinreichend ist, dass das Beispiel konkreter als die abstrakte Kategorie ist. Brünner/Gülich stellen dies anhand des folgenden empirischen Beispiels dar: „Menschen mit vergrößertem Herzen > Hochleistungssportler > Radsportler > Eddie Merckx“ (2002: 34). In dieser nach Abstraktionsstufen gereihten Folge kann eine höhere Kategorie durch eine tiefere Kategorie bzw. durch den Verweis auf den Einzelfall bzw. eine konkrete Person veranschaulicht werden.

Von der Anführung von Beispielen unterscheiden die Autorinnen Beispielerzählungen, die aus der Rekonstruktion von vergangenen Ereignissen bestehen, welche der Erzähler oder andere erlebt haben. Diese können – wie herkömmliche, d.h. nicht für die Veranschaulichung funktionalisierte Erzählungen – mehr oder weniger szenisch ausgestaltet und vom Umfang her ausgedehnt oder auch kurz sein. Gemäß ihrer Funktion, als Beispiel zu fungieren, bzw. einen allgemeineren/abstrakteren Sachverhalt zu veranschaulichen bzw. zu illustrieren (vgl. Schwitalla 1991), sind diese stark an den Kontext angepasst.

- Szenarios

In engem Zusammenhang zu Beispielerzählungen stehen Szenarios. Diese weisen formal sehr ähnliche Merkmale wie Beispielerzählungen auf, da sie ebenfalls szenisch entwickelt werden. Jedoch wird hier kein Ereignis rekonstruiert, sondern vielmehr eine hypothetische oder fiktionale Szene entworfen (vgl. Ehmer 2011). Brünner/Gülich charakterisieren Szenarios als „verbale Entwürfe einer vorgestellten, kontrafaktischen Situation, wobei Ereignisse und Handlungen des Adressaten verbal geschildert und mehr oder weniger stark ausgemalt werden“ (2002: 36).

- Konkretisierungen

---

<sup>2</sup> Die Auswahl einzelner und die Vernachlässigung anderer Merkmale gilt zwar in besonderem Maße für Metaphern, trifft aber auch auf andere Formen der Veranschaulichung zu, z.B. visuelle Veranschaulichungen, Beispiele und Konkretisierungen.

<sup>3</sup> Einen häufigen Spezialfall der Metapher stellen Anthropomorphisierungen dar, in denen unbelebte Objekte personifiziert werden. Hier ist eine Nähe zu Beispielerzählungen zu sehen, in welchen auch meist menschliche Handelnde beteiligt sind.

Konkretisierungen bestehen darin, dass anstelle einer möglichen oder sogar erwartbaren abstrakten Formulierung eine konkrete Aussage formuliert wird. Anders als bei einer Metapher wird in der Konkretisierung jedoch kein anderer Gegenstandsbereich gewählt, sondern ein metonymischer Ausdruck. So betrachten Brünner/Gülich in der Äußerung „Bevor wir Sie nach Hause entlassen, setzen wir Sie alle noch mal aufs Fahrradergometer (Herz-OP, 438f.)“ den zweiten Teil der Äußerung als Konkretisierung, welche eine mögliche ‚allgemeine‘, aber abstraktere Formulierung wie etwa „bestimmen wir noch mal ihre Belastungsgrenzen“ ersetzt.

- Visuelle Bilder und Mittel der Veranschaulichung

Auf der Hand liegt, dass für die Herstellung von Bildhaftigkeit und einer höheren Konkretheit nicht lediglich verbale, sondern auch visuelle Mittel eingesetzt werden können. Hier liegt ein breites Spektrum vor, das von körperlichen Mitteln wie Gestik und Mimik über die ad-hoc Herstellung von Zeichnungen und ähnlichem bis hin zum Einsatz präfabrizierter Schemata, Abbildungen, Tabellen oder auch multimedialer Veranschaulichungen wie Filmen reicht.

Zentral für Veranschaulichungen als Verfahren ist deren Prozesshaftigkeit und lokale Herstellung im Gespräch. Hier heben Brünner/Gülich Anschlusselemente und -verfahren hervor, die dazu beitragen, die einzelnen Veranschaulichungsverfahren als solche zu kontextualisieren. Die Autorinnen unterscheiden hier drei Typen:

- *metadiskursive Kommentare*, mit denen auf die Veranschaulichung als solches hingewiesen wird (z. B. „Sie müssen sich das vorstellen wie“, „Ein einfacher Vergleich“, „um es drastisch und plastisch zu formulieren“, Brünner/Gülich (2002: 41))
- *Vagheitsindikatoren*, mit denen der Veranschaulichung eine Vorläufigkeit oder nicht normgerechte Qualität zugeschrieben wird (z. B. beispielsweise „sozusagen“, „in einer Art“, „so etwas wie“ Brünner/Gülich 2002: 41). Hierüber wird auch der besondere Status der Veranschaulichung signalisiert, dass diese nicht als allgemeingültig und ‚exakt‘ verstanden werden soll, sondern dass sie vielmehr für die momentane Notwendigkeit entwickelt wird und damit auch als eine sprachliche Anpassung des ‚Experten‘ an das Gegenüber als ‚Laien‘ zu sehen ist.
- *Rückbindungen* dienen dazu, einen Bezug zu einem den Beteiligten gemeinsamen Wissens- oder Erfahrungsbereich herzustellen und dies sprachlich zu signalisieren. Hierzu zählen Ausdrücke, mit denen auf geteiltes Wissen und Vertrautheit (z. B. „is ja vielen Leuten bekannt“, „Sie wissen ja vielleicht“) oder das individuelle Erinnern und Erleben („Vielleicht haben Sie es am eigenen Leibe schon mal erfahren“, „erinnern“) verwiesen wird (Brünner/Gülich 2002: 42).

### 2.3. Reflexion des Begriffes Veranschaulichungsverfahren

Das zentrale Definitionskriterium von Veranschaulichungsverfahren besteht darin, Anschaulichkeit, Bildhaftigkeit/Bildlichkeit, Konkretheit oder Vorstellbarkeit

herzustellen. Ein abstrakter oder komplexer Sachverhalt wird durch eine einfachere, weniger abstrakte oder konkretere Formulierung vermittelt. Die zentrale Leistung des Ansatzes von Brünner/Gülich besteht darin, verschiedene Phänomene, die in der Gesprächsforschung bislang nicht miteinander in Bezug gebracht wurden, unter einer funktionalen Perspektive gemeinsam zu betrachten: visuelle Mittel, Beispiele, Beispielerzählungen, fiktionale Szenarios, Konkretisierungen und Metaphern.

Charakteristisch für das Veranschaulichen ist damit ein Ebenenwechsel. Ein allgemeiner, abstrakter, komplexer oder wiederkehrender Sachverhalt wird durch einen spezifischeren, konkreteren, einfacheren, singulären oder näher an der direkten Wahrnehmung liegenden Sachverhalt formuliert, wiedergegeben oder repräsentiert. Das Ziel hierbei ist, dass der abstraktere bzw. komplexere Sachverhalt entweder sinnlich ‚erfahrbar‘ oder ‚vorstellbar‘ gemacht wird. Die Grade der Abstraktion und Komplexität sind dabei nicht als absolut, sondern als relativ zu sehen. Dabei zielen die unterschiedlichen Veranschaulichungsverfahren in jeweils spezifischer Form darauf, eine Anbindung des zu veranschaulichenden Sachverhaltes an den Wissenshintergrund und die lebensweltliche Erfahrung der Beteiligten zu erreichen.

Kritisch zu betrachten ist der Begriff ‚Veranschaulichungsverfahren‘ in Bezug auf das definierende Kriterium der Herstellung „sprachlicher Bilder unterschiedlicher Art“, welches selbst als Metapher zu beurteilen ist. Die Herstellung von ‚Vorstellbarkeit‘ ist zwar als Teilnehmerkategorie von den Autorinnen belegt, bleibt jedoch schwierig zu operationalisieren. Auch verweisen die Autorinnen selbst darauf, dass die von ihnen identifizierten Verfahren nicht klar voneinander abgegrenzt werden können und Übergangsbereiche vorliegen (2002: 80). Darüber hinaus können verschiedene Verfahren verbunden werden (2002: 71), indem sie direkt nacheinander eingesetzt oder auch miteinander kombiniert werden, wie etwa im Fall der metaphorischen Erzählung. Inklusionsverhältnisse werden z.T. dadurch bestimmt, dass die verschiedenen Verfahren eine sehr unterschiedliche Ausdehnung haben (so kann eine Metapher in einer Beispielerzählung auftreten, aber nicht umgekehrt). Eine empirische Frage besteht hier darin, in welcher Weise welche Verfahren miteinander kombiniert und wie verschiedene Verfahren voneinander abgegrenzt werden können. Auf das Fehlen einer eindeutigen Definition ist auch das Problem zurückzuführen, Veranschaulichungsverfahren klar von der anderen Gruppe von Verfahren abzugrenzen, welche Reformulierungen, Paraphrasierungen, Explizierungen und Erklärungen umfasst, für die jedoch kein Überbegriff gegeben wird. Abgrenzungsprobleme bestehen etwa dort, wo Veranschaulichungen innerhalb von Erklärungen genutzt werden.

Trotz dieser begrifflichen Ungenauigkeiten scheint der Begriff der Veranschaulichung geeignet, um solche sprachlichen Techniken zusammenzufassen, in denen die Vermittlung eines komplexen, abstrakten oder potentiell schwer zu verstehenden oder zu vermittelnden Inhaltes in der Weise erfolgt, dass dieser anschaulich, plastisch, konkret, exemplarisch oder bildhaft vermittelt wird. Dabei muss jeweils lokal angepasst werden, was in welcher Weise für das Gegenüber veranschaulicht und wie eine Anbindbarkeit an die Voraussetzungen des Gegenübers geleistet wird (Rezipientendesign).

In gewisser Weise vollziehen alle diese Verfahren eine ‚Übersetzungsleistung‘ von einer abstrakteren auf eine konkretere Ebene. Diese erhöhte Konkretheit wird

metaphorisch durch die Begriffe ‚Bild‘haftigkeit und Veran, ‚schau‘lichung ausgedrückt, die über ihre Metaphorik der Visualität darauf verweisen, dass durch diese (sprachlichen) Verfahren Inhalte der ‚sinnlichen‘ Wahrnehmung zugänglich gemacht werden. Die konkreteren Formulierungen liegen näher an der direkten sinnlichen Erfahrung – oder zumindest der Erinnerung oder Simulation konkreter Erfahrungen – und damit dem lebensweltlichen Wissen als abstrakte Formulierungen. Diese Konkretheit ist in den verschiedenen Verfahren auf unterschiedliche Weise angelegt: als tatsächliche sinnliche Wahrnehmbarkeit oder als imaginativer Prozess.

Deutlich gegeben ist die (sinnliche) Erlebbarkeit im Fall von visuellen Hilfsmitteln wie bildlichen Darstellungen, Zeichnungen und Schemata sowie Filmen. Jedoch gilt auch hier, dass imaginative Prozesse beteiligt sind, da nicht der Sachverhalt selbst, sondern eine Repräsentation verwendet wird, wobei ebenfalls eine Selektion von Aspekten vorgenommen wird. Im Falle von Beispielen, Beispielerzählungen und Szenarios wird durch sprachliche – und meist körperlich-visuelle – Mittel eine Szene (re)konstruiert, welche nicht dem Hier-und-Jetzt entspricht, jedoch vom Gegenüber nacherlebt werden kann. Eine zentrale Rolle spielen hier der Einsatz sprachlicher Mittel, durch welche die (Re)Inszenierung mehr oder weniger stark zu einer erlebbaren Performance ausgebaut werden kann (vgl. Günthner 2009, Kotthoff 2008), sowie die menschliche Fähigkeit des virtuellen Erlebens bzw. der mentalen Simulation (vgl. Markman 2009), wodurch die sinnliche Erlebbarkeit einer Szene erreicht wird. Weiter von der konkreten Erlebbarkeit entfernt scheinen Metaphern zu sein, da hier kein direkt erlebbarer Gegenstand präsentiert oder eine Szene geschaffen wird. Legt man jedoch die Metapherndefinition von Lakoff/Johnson zu Grunde, so wird auch hier eine perzeptiv-sensuelle Dimension deutlich. Über das Bestimmungsmerkmal, dass mit Metaphern ein Gegenstandsbereich in der Begrifflichkeit eines anderen ausgedrückt wird, ist es für Metaphern konstitutiv, dass der ‚bildgebende‘ Bereich konkreter ist bzw. näher an der sinnlichen Erfahrbarkeit bzw. der Erfahrungswelt der Sprecher bzw. Adressaten liegt, als der bildempfangende, abstraktere Bereich. Allerdings liegt bei der Metapher ‚Herz als Pumpe‘ wohl weniger das Verhältnis von konkret-abstrakt zu Grunde, da beides Konkreta sind. Jedoch ist hier präsupponiert, dass eine Erfahrung der Rezipienten mit Pumpen und Rohren in der Alltagswelt stärker gegeben ist, als mit Organen, die im Inneren des Körpers liegen und damit der direkten sinnlichen Erfahrung nicht zugänglich sind. Die ‚unmittelbar(er)e Erfahrbarkeit‘ bezieht sich also nicht auf die Materialität, sondern auf die Erfahrungswelt der Sprecher.

Während die ‚Visualisierung‘ bzw. ‚Schaubarkeit‘ bei Artefakten konkret sinnlich gegeben ist, basiert diese in Fall von Belegerzählungen und Szenarios auf einem virtuellen Erleben bzw. der Fähigkeit zur Imagination. Im Fall der Metaphern handelt es sich um eine Repräsentation von weiter von der persönlichen Erfahrung entfernteren Inhalten durch Gegenstandsbereiche, die näher an der individuellen Erfahrung liegen. Eine Verbindung zwischen dem Bereich der Erzählung und der Metapher stellt die in der kognitiven Linguistik entwickelte Theorie mentaler Räume (Fauconnier 1994) her, welche insbesondere in der Variante der Blending Theory (Fauconnier/Turner 1998, 2003) ein theoretisches Rahmenwerk zur Verfügung stellt, das es erlaubt, sowohl Metaphern als auch Erzählungen oder Erzählfragmente als Aufbau eines mentalen Raumes zu fassen, der auf imaginativen

Prozessen beruht (vgl. Ehmer 2011). Sowohl (Beispiel-)Erzählungen als auch Metaphern können als Netz mentaler Räume gefasst werden, zwischen denen Abbildungsbeziehungen bestehen, im Fall der Veranschaulichung zwischen einem abstrakteren und einem konkreteren. Die zentrale Funktion des Blendings besteht laut Fauconnier/Turner darin, ein menschliches Maß zu erreichen („Achieve Human Scale“, 2002: 312). Demnach dienen die für den Prozess des Blending propagierten kognitiven Prozesse und Mechanismen dazu, dass das Ergebnis besser verstehbar ist. Gleiches gilt für Veranschaulichungsverfahren. Damit soll keine Gleichsetzung von interaktionalen und kognitiven Prozessen erfolgen, sondern vielmehr mögliche Bezugspunkte von kognitiver und interaktionaler Linguistik aufgezeigt werden.

In der Unterscheidung zweier Gruppen von Darstellungsverfahren wird eine (eher implizite) Unterscheidung deutlich, die mit Rückgriff auf Peirce (CP, EP, W) als Unterschied in der entstehenden Zeichenqualität bzw. nach Clark (1990, 1996) als unterschiedliche Weisen des Signalisierens gefasst werden kann. Clark greift die von Peirce getroffene Unterscheidung von Symbol, Index und Ikon auf und bestimmt davon ausgehend drei grundlegende Modi des Signalisierens, welche er als (i) Beschreiben (*describing as a type of thing*), (ii) Zeigen (*indicating*) und (iii) Demonstrieren (*demonstrating a thing*) bezeichnet. Clark hebt hervor, dass die einzelnen Modi kaum in Reinform auftreten, sondern vielmehr meistens in Kombination miteinander verwendet werden. Damit sind in einzelnen Äußerungen ikonische, symbolisierende und indexikalische Elemente vorhanden.

Das Beschreiben beruht v.a. auf der Verwendung von Symbolen, das Demonstrieren hingegen auf dem Einsatz ikonischer/bildhafter Mittel. Hierzu zählen nach Clark ikonisch nachahmende sprachliche Mittel, wie etwa Onomatopoeitika, aber auch Redewiedergabe/animierte Rede betrachtet Clark als Demonstration einer Handlung.

Es geht Clark also nicht um die isolierte Verwendung bestimmter Zeichentypen (lexikalisch-symbolische Elemente, Zeigegesten, ikonische Gesten, Onomatopoeitika...). Vielmehr zielen die Modi des Signalisierens auf die Qualität des interaktionalen Austausches. Während im Symbolisieren Zusammenhänge abstrakt formuliert werden, wird beim Demonstrieren etwas konkret ‚Bildhaftes‘ produziert, das sowohl für sich selbst als auch repräsentativ für einen abstrakteren Zusammenhang stehen kann. Dies spiegelt sich auch in den Bezeichnungen der Modi wieder. Den Modus des Beschreibens bestimmt Clark als ‚Beschreiben als eine Art von Ding‘ (*describing as a type of thing*), womit sich dieses direkt auf eine abstraktere Ebene bzw. die Ebene des Types richtet. Demgegenüber zielt das Demonstrieren auf eine konkrete Ebene bzw. die Ebene des Token, was bei Clark in der Bezeichnung *demonstrating a thing* deutlich wird. Gleichzeitig rückt hier die Dimension der Repräsentation in den Vordergrund. Auch wenn im Demonstrieren ein konkretes Token produziert wird, so steht dieses jedoch nicht nur für sich selbst, sondern gleichzeitig für das, auf das es verweist.

Der Bezug zu den von Brünner/Gülich behandelten Darstellungsverfahren ist deutlich. Während die erste Gruppe von Verfahren (Reformulierungen, Paraphrasierungen, Explizierungen und Erklärungen) eher *beschreibenden/symbolisierenden Charakter* aufweist, liegt bei der Gruppe der Veranschaulichungsverfahren eher eine *bildhafte/ikonische Qualität* der Semiose vor. Gülich und Brünner gehen mit ihrem Ansatz der Veranschaulichungsverfahren in zweifacher Wei-

se über den Ansatz von Clark hinaus. Erstens beziehen die Autorinnen ein breites Spektrum von Phänomenbereichen, das sowohl konkrete Artefakte und Demonstrationen im Sinne von Clark umfasst, aber auch die über Metaphern erzielte Bildhaftigkeit einbezieht und Veranschaulichung damit in den Bereich der Kognition ausgedehnt. Zweitens nehmen die Autorinnen mit dem Begriff des Veranschaulichungsverfahrens gezielt die Interaktionsdynamik und Herstellungsleistung in den Blick, wobei die Verfahren wiederum selbst spezifische interaktive Funktionen erfüllen.

Der Begriff ‚Darstellungsverfahren‘ bei Brünner/Gülich scheint dabei dem zu entsprechen, was in der Gesprächsforschung allgemein als Formulierungsverfahren bezeichnet wird. Während bei dem Begriff ‚Darstellungsverfahren‘ der definitorische Fokus eher auf dem kommunikativ-semantischen Aspekt der Wissensvermittlung liegt, steht bei dem Begriff ‚Formulierungsverfahren‘ stärker der Aspekt der Verbalisierung eines Inhaltes und die Textkonstitution im Vordergrund. Schwitalla bestimmt Formulierungsverfahren wie folgt:

Unter Formulierungsverfahren (Gülich/Kotschi 1996: ‚Textherstellungsverfahren‘) verstehe ich hier alle diejenigen Äußerungsprozeduren, die ein Sprecher ‚ausprobiert‘ oder die ihm auch zur Hand sind, um Wissensinhalte in eine verstehbare sprachliche (nicht nur syntaktische) Form zu bringen. Sie können vom Sprecher wie vom Hörer initiiert sein. (Schwitalla 2003: 173)

Zentral in dieser Definition ist – wie auch bei den von Brünner/Gülich untersuchten Darstellungsverfahren – der Aspekt der Wissenskommunikation. Schwitalla hebt jedoch insbesondere das formale Moment der Textherstellung hervor und damit die sprachliche Realisierung seitens des Sprechers. Nach Schwitalla liegt noch keine klare Typologie von Formulierungsverfahren vor, er unterscheidet jedoch die Gruppe der prototypischen Reformulierungsverfahren (Wiederholung, Paraphrase, Korrektur) von anderen „Verfahren der zeitlich linearen Vertextung kognitiver Inhalte“ (Schwitalla 2003: 172), zu denen er Exemplifizieren, Verdeutlichen, Erläutern, Illustrieren, Abschweifen, Einschleppen, Kommentieren, Ergänzen und andere zählt. Die von Schwitalla behandelten Verfahren sind dadurch gekennzeichnet, dass sie sich nicht auf einzelne Äußerungen, sondern auf sequentielle Verläufe und damit einen sich entfaltenden Text beziehen.

Ausgehend von Schwitalla hebt auch Deppermann (2007) in seiner Definition von Formulierungsverfahren den Aspekt der Versprachlichung von gedanklichen Inhalten hervor:

Formulierungsverfahren sind Verfahren der Gesprächskonstitution, die auf einer gesprächssemantischen Ebene operieren. Sie dienen dazu, eine gedankliche Struktur sukzessive unter den Bedingungen von Mündlichkeit und Interaktivität sprachlich zu verdeutlichen. Solche gedanklichen Strukturen können die Konzeptualisierung von Sachverhalten und subjektiven Phänomenen (wie Emotionen, Bewertungen oder Intentionen) sein. Formulierungsverfahren sind Bausteine der Sachverhaltsdarstellung. (Deppermann 2007: 227, i.O. mit Hervorhebungen)

Deppermann grenzt die Formulierungsverfahren dadurch von Schemata der Sachverhaltsdarstellung bzw. Textsorten wie Beschreiben oder Erzählen ab, als dass Formulierungsverfahren dazu dienen, elementare Aussagen zu bilden und miteinander in Bezug zu setzen. Neben dem Kontrastieren zählt Deppermann wie Schwitalla Paraphrasen, Korrekturen, Aufzählungen, Resümees und an anderer

Stelle Extremformulierungen, Reduplikationen, amplifizierende Formulierungen zu den Formulierungsverfahren (vgl. Deppermann/Lucius-Hoene 2005: 64). Als ‚Bausteine der Sachverhaltsdarstellung‘ sind sie auf einer strukturell niedrigeren Ebene als Textsorten angesiedelt, und dienen als Ressourcen, um Textsorten zu instanzieren. Damit wiederum scheint der von Brünner/Gülich verwendete Begriff ‚Darstellungsverfahren‘ zwischen den Begriffen ‚Formulierungsverfahren‘ (welcher stark lokale Phänomene umfasst) und ‚Textsorte‘ (als komplexem und globalem Schema der Sachverhaltsdarstellung) zu liegen.

Festzuhalten ist, dass Darstellungsverfahren auf den Prozess der Konzeptualisierung und Formulierung semantischer/konzeptueller Inhalte gerichtet sind. Als Verfahren weisen sie (a) einen interaktiven Charakter auf, wobei die responsive Ausrichtung am Gegenüber eine zentrale Bedingung ist (Rezipientendesign). (b) Darüber hinaus sind Verfahren kontextsensitiv, was sowohl bedeutet, dass sie lokal angebunden und hergestellt werden müssen, als auch dass sie sensitiv gegenüber institutionellen Bedingungen sind. (c) Verfahren sind systematisch produziert und weisen in ihrer zeitlichen Entwicklung eine Geordnetheit über die einzelne Äußerung hinaus auf. (d) Verfahren weisen optionale oder präferierte formale Merkmale hinsichtlich ihrer konkreten lexikalischen, syntaktischen, aber auch prosodischen und nonverbalen Realisierung auf. (e) Innerhalb der Darstellungsverfahren können solche Verfahren unterschieden werden, die eine eher beschreibende/symbolisierende Qualität aufweisen, und solchen, die eine eher demonstrierende, bildhafte Qualität aufweisen (Veranschaulichungsverfahren).

### 3. Vorstellung der Beiträge des Bandes

Den im vorliegenden Band versammelten Arbeiten ist gemeinsam, dass sie auf empirischen Daten basieren und Veranschaulichung als kommunikatives Verfahren unter einer Prozess- und Herstellungsperspektive betrachten. Die Arbeiten decken einen breiten Bereich von Praxisfeldern ab, in denen der Wissenstransfer eine zentrale Komponente für die Interaktionspartner darstellt.<sup>4</sup>

Dabei werden in den Beiträgen unterschiedliche Forschungsfragen und Perspektiven verfolgt. Sie untersuchen teilweise einzelne Veranschaulichungsverfahren wie Beispiele/Beispiel Erzählungen, Szenarios, Metaphern oder animierte Rede, aber auch Kombinationen verschiedener Veranschaulichungsverfahren (z.B. metaphorische Beispiel Erzählungen) und die Kombination von Veranschaulichungsverfahren mit beschreibenden Mitteln. Einige Beiträge analysieren nicht lediglich die verbale Ebene von Veranschaulichungsverfahren, sondern fragen nach deren multimodaler Realisierung und dem Einsatz gestisch körperlicher Mittel sowie Bezugnahmen auf Abbildungen und konkrete Objekte.

Dabei spielt die Frage nach der kontextuellen Einbindung der Veranschaulichungsverfahren sowie die Wechselbeziehungen zwischen den Interaktionssituation und dem Einsatz der Veranschaulichungsverfahren eine zentrale Rolle. In Bezug auf die lokale kontextuelle Einbindung und Herstellung von Veranschaulichungsverfahren werden gezielt Anschlussverfahren, aber auch Verfahren der Eli-

<sup>4</sup> Nicht abgedeckt werden damit Interaktionen, in denen das Ziel der Kommunikation nicht primär die Wissensvermittlung ist (z. B. Tischgespräche), in welchen Veranschaulichungsverfahren jedoch ebenfalls eine Rolle spielen (können).

zitation von Veranschaulichung untersucht. In Bezug auf die Leistung der Veranschaulichungsverfahren fragen die Beiträge dabei nicht nur nach der Funktion der Herstellung von Bildlichkeit und der Veranschaulichung von Wissen, sondern darüber hinausgehend nach spezifischen Funktionen wie z.B. für die Gesprächsorganisation und der Bearbeitung konversationeller Relevanzen. Eine zentrale Rolle spielt in vielen Arbeiten die Frage nach der Leistung der lokal eingesetzten Veranschaulichungsverfahren in Bezug auf die übergeordneten Ziele der Kommunikation, z.B. der didaktischen Wissensvermittlung oder auch therapeutischen Zielen, und den institutionellen Rollen der Interaktanten als Wissensvermittler. Dabei wird auch der Einfluss von Veranschaulichung auf die Gesprächsdynamik und das Beteiligungsformat der Gespräche untersucht.

Die Abfolge der Beiträge des Bandes richtet sich nach den in ihnen behandelten Interaktionskontexten. Die erste Gruppe von Beiträgen beschäftigt sich mit Gesprächen aus dem Bereich der medizinischen Kommunikation (Brünner, Kliche, Scarvaglieri, Vlassenko), darauf folgen Beiträge mit Interaktionen in didaktischen Kontexten (Wybuwa/Beier, Lingnau/Paul). Eine dritte Gruppe bilden Arbeiten, die Veranschaulichungsverfahren in Interviews untersuchen, zum einen im Berufsfeld des Journalismus (Voßkamp) und zum anderen in biographischen Interviews (König) (vgl. auch Vlassenko zu Interviews mit HIV-Betroffenen).

Der Beitrag von *Gisela Brünner* gibt einen Überblick über den Einsatz eines breiten Spektrums von Veranschaulichungsverfahren wie Metaphern und Vergleiche, Beispiele, visuelle und szenische Konkretisierungen sowie eher narrativ strukturierte Veranschaulichungsverfahren wie Beispielerzählungen und Szenarios. Bei den Gesundheitssendungen im Fernsehen, die das Korpus der Untersuchung bilden, handelt es sich um Experten/Laien-Kommunikation, in der abstrakte Zusammenhänge vor allem in Bezug auf Organfunktionen und Krankheitsaspekte vermittelt werden sollen. Untersucht werden dabei die Veranschaulichungen seitens der Experten. Ein Spezifikum der massenmedial vermittelten Situation besteht darin, dass neben den direkten Interaktionspartnern (Experten/Medizinern, Patienten und Moderatoren) auch das Studiopublikum und das Fernsehpublikum als Rezipienten an der Situation beteiligt sind. Hieraus resultiert erstens eine Mehrfachadressierung der Gesprächsbeiträge. Zweitens sind die Sendungen nicht lediglich auf Wissensvermittlung, sondern auch auf Unterhaltung des Publikums ausgerichtet. Die untersuchten Veranschaulichungsverfahren erweisen sich hier als polyfunktional, indem sie sowohl zur Wissensvermittlung als auch zur Unterhaltung beitragen. Ein weiteres Spezifikum der Fernsehsituation besteht darin, dass Veranschaulichung auch anhand vorgefertigter visuell-materieller Beiträge (Bilder, Modelle, Animationen, Filme) erfolgen kann, deren multimodale Einbettung untersucht wird. Dabei werden auch die Gelingensbedingungen von Veranschaulichungen thematisiert und als ein Ergebnis hervorgehoben, dass Veranschaulichungen um so erfolversprechender sind, je stärker diese interaktiv gemeinsam von den Beteiligten hergestellt werden.

Der Beitrag von *Ortrun Kliche* untersucht ebenfalls Veranschaulichungsverfahren im medizinischen Kontext. Die Daten stammen aus simulierten Arzt/Patient-Gesprächen von Medizinstudierenden, die kurz vor ihrem praktischen Jahr ein praxisnahes Training mit Schauspielern erhalten. Gegenstand des Trainings ist, dass die angehenden Ärzte den Simulationspatienten medizinische Befunde und insbesondere anatomische und klinische Fachtermini erklären. Der Beitrag be-

trachtet die von den Experten/den Medizinstudierenden zur Veranschaulichung eingesetzten Metaphern und Vergleiche. Ausgehend von der Beobachtung, dass fast alle Studierenden metasprachlich auf das Veranschaulichungsverfahren als solches Bezug nehmen, werden Anschlussverfahren untersucht, wozu vor allem metadiskursive Kommentare (u. a. *Man kann sich das vorstellen wie*) sowie Vagheitsindikatoren (u. a. *quasi* und *im Prinzip*) zählen, welche sowohl der lokalen Kontextualisierung des Veranschaulichungsverfahrens als auch oft der Abschwächung dienen, die bis zu einer Abwertung der Erklärung reichen kann. Der Beitrag untersucht hier einfache und komplexe Anschlussverfahren. In die Auswertung werden sowohl sprachliche Formulierungsmuster als auch multimodale Aspekte wie Gesten, Blickbewegungen und Visualisierungen einbezogen. In Bezug auf die Gelingensbedingungen eines Vergleichs/einer Metapher stellt sich die eindeutige Markierung der Vergleichsgröße und Identifikation des gewählten Bildes als wichtig heraus.

Der Beitrag von *Claudio Scarvaglieri* untersucht psychotherapeutische Interaktionen. Ziel der Interaktion ist hier die heilende Umstrukturierung mentaler Zustände und Prozesse. Um solche stark dynamischen und prozesshaften mentalen Inhalte wie Empfindungen, Bewertungen, Wahrnehmung und Motivation als zu vermittelndes Wissen erfassen zu können, greift der Autor auf den Wissensbegriff der Funktionalen Pragmatik zurück. Untersucht wird, in welcher Weise Therapeuten und Patienten Verfahren der Veranschaulichung einsetzen, insbesondere Metaphern, animierte Rede und Beispielerzählungen. Seitens des Therapeuten können durch Veranschaulichung u. a. ‚neue‘ Wissensinhalte in einer das Verständnis erleichternden Art und Weise vermittelt werden, wobei insbesondere abstrakte, oft unbewusste psychische Wirkungsprinzipien konkretisierend aufgezeigt und damit dem Patienten bewusst gemacht werden können. Seitens des Patienten werden Veranschaulichungen u. a. genutzt, um neu erworbenes Wissen ‚anzuwenden‘. Indem der Patient für das neu erworbene Wissen Veranschaulichungen findet, kann er signalisieren, in welcher Weise er eine therapeutische Intervention verstanden hat, und dass er in der Lage ist, das neue Wissen (zumindest in einer Veranschaulichung) zu übertragen. Damit spielen Veranschaulichungen hier nicht nur eine Rolle für das Formulieren von Wissensinhalten, sondern auch für den Verstehensprozess als solchem und damit dem zentralen Ziel der Therapie, (dem Beginn) einer mentalen Umstrukturierung. Veranschaulichungsverfahren dienen hier also dazu, Verstehen nicht nur *darzustellen*, sondern gerade *herzustellen*. Sie unterstützen damit nicht nur den Prozess des wechselseitigen Verstehens, sondern auch die Psychotherapie an sich.

Der Beitrag von *Ivan Vlassenko* ist ebenfalls der medizinischen Kommunikation zuzurechnen und untersucht, in welcher Weise Veranschaulichungsverfahren von Sprechern eingesetzt werden, um ihre Subjektive(n) Krankheitstheorie(n) zu vermitteln. Die Gesprächsdaten stammen aus einem Interview mit einem HIV-infizierten homosexuellen Mann. Der Beitrag präsentiert die multimodale Fallanalyse einer metaphorischen Traumerzählung, wofür der Begriff ‚multimodale Metapher‘ verwendet wird. Über die Erzählung des metaphorisch strukturierten Traumes vermittelt und veranschaulicht der Sprecher einem Interviewer sein subjektives Krankheitsverständnis der Infektion. Die Metaphorik des Traumes wird dabei vom Sprecher in der Sequenz selbst gedeutet (ein Zimmer steht für den Körper des Sprechers, eindringende Körner für Viren etc.). Ein zentrales Ergebnis

des Beitrags ist, dass gestische Elemente einen wichtigen Beitrag bei der Veranschaulichung leisten. Durch das Zusammenspiel von verbalen und nonverbalen Mitteln werden kognitive Elemente sinnlich erfahrbar und damit konkretisiert. Darüber hinaus wird die Rolle der Blickbewegungen in der Formulierungsarbeit thematisiert.

Die folgenden Beiträge untersuchen die Rolle von Veranschaulichungsverfahren in didaktischen Kontexten. *Franziska Wyßuwa und Frank Beier* untersuchen die Funktion von Veranschaulichungsverfahren und insbesondere deren Einfluss auf den Gesprächsverlauf. Konkret wird hier die Frage verfolgt, welchen Einfluss der durch Veranschaulichungsverfahren geleistete lebensweltliche Bezug abstrakter Inhalte für den Verlauf der Unterrichtskommunikation haben kann. Die Daten stammen aus einem Erwachsenenbildungsseminar, wobei die Verwendung von Beispielen, Beispielerzählungen und Szenarios untersucht wird. Neben der allgemeinen Funktion, die Beispiele und Szenarios für Lernende erfüllen können, nämlich ein konkretes Beispiel für einen abstrakten Lerngegenstand zu formulieren und so das ‚neu erlernte Wissen‘ anzuwenden, heben die Autoren hervor, dass Lernende in der Entwicklung von Beispielen und Szenarios individuelle Aspekte einfließen lassen können. Hierzu zählen sowohl ein individuelles Verständnis von Begriffen als auch spezifische Problematiken/Relevanzen der TeilnehmerInnen in der Anwendung eines abstrakten Inhaltes in ihrer Lebenswelt (definitivische Funktion von Veranschaulichungen). Gerade an dieser Funktion machen die Autoren einen Einfluss von Veranschaulichungsverfahren auf den Gesprächsverlauf fest. Das Einbringen von individuellen Aspekten führe dazu, dass die TeilnehmerInnen als ‚ganze Personen‘ und nicht nur als Lernende eines Inhaltes angesprochen und gefordert sind, woraus ein offeneres Beteiligungsformat resultiert. Dies äußert sich unter anderem in spontanen Diskussionen und häufigen Interventionen der Beteiligten. In Bezug auf die Gesprächsorganisation führt dies dazu, dass von dem in bisherigen Studien als typisch für didaktische Kontexte herausgearbeiteten Strukturmuster – welches aus *Initiation-Response-Feedback* bzw. *Evaluation* besteht – abgewichen wird.

Der Beitrag von *Beate Lingnau und Ingwer Paul* untersucht verschiedene Veranschaulichungsverfahren in ihrer multimodalen Realisierung in einem Sprachförderkontext mit Kindern einer zweiten Klasse. Die Veranschaulichungsverfahren dienen hier dazu, Wissen über semantische und formale Aspekte von Wörtern zu vermitteln bzw. zu generieren. Die untersuchte Situation ist dadurch strukturiert, dass die Kinder in einer Spielsituation Reim-, Benenn- und Zuordnungsaufgaben lösen müssen. Das hierfür eingesetzte Spiel hat dabei zentralen Einfluss auf die multimodale Realisierung bzw. wird sie durch das räumliche Setting erst möglich gemacht. Innerhalb des Spiels werden als abstrakte Inhalte Aspekte der Wortbedeutung und Silbenstruktur durch konkrete Objekte oder Körperbewegungen wie Klatschen veranschaulicht. Die Veranschaulichung durch die körperliche Ebene bietet dabei unter anderem den Vorteil abstrakte Konzepte, wie etwa die Silbenstruktur eines Wortes, ohne Verwendung des Fachterminus Silbe, rein über die haptische/motorische Erfahrung zu vermitteln und bei lexikalischen Inhalten Kontext und Handlungswissen mit einzubeziehen.

Die beiden folgenden Beiträge untersuchen Veranschaulichungsverfahren in Interviewkontexten. Der Untersuchungsgegenstand des Beitrags von *Patrick Voßkamp* sind Recherchegespräche von Lokaljournalisten mit Experten für unter-

schiedliche Themen. Ausgangspunkt des Beitrags ist die Feststellung, dass sich Lokaljournalisten in einer doppelten Situation der Wissensvermittlung befinden, da sie in Recherchegesprächen gegenüber den von ihnen befragten Experten zum einen selbst als Laien auftreten und zum anderen als Redakteure gleichzeitig Mittler für ihre Leserschaft sind. Das Gespräch ist für den Interviewpartner damit durch Mehrfachadressierung an den Journalisten und die potentielle Leserschaft gekennzeichnet. Der Artikel untersucht die Techniken, welche die Journalisten einsetzen, um ihre Interviewpartner zu anschaulichen Darstellungen zu bewegen bzw. Veranschaulichungen zu elizitieren. Die erste von den Journalisten verwendete Gruppe von Verfahren zielt auf die ‚Verdeutlichung der Kommunikationssituation‘. Zu diesen Verfahren zählen explizite Positionierungen des Interviewpartners als Experten bzw. Positionierung der medialen Rezipienten oder auch Selbstpositionierungen des Journalisten als Laie, indem u. a. die Uninformiertheit herausgestellt wird. Die zweite von Voßkamp behandelte Gruppe von Verfahren sind die Veranschaulichungsverfahren selbst. Der Beitrag arbeitet heraus, wie Journalisten diese einsetzen, um anschauliche Darstellungen seitens ihrer Interviewpartner zu erzielen. Dies geschieht u. a. durch Entwurf eines Szenarios innerhalb einer Frage (z. B. in Form einer imaginierten Gesprächssituation mit einer uninformierten Person aus der Leserschaft), der Frage nach konkreten Beispielen, aber auch durch verschiedene Arten des Umgangs mit Fachlexik, wie Wiederholungen, metasprachliche Bewertungen oder Ausdruck von Nichtverstehen.

Der Beitrag von *Katharina König* schließlich untersucht Redewiedergabe als Veranschaulichungsverfahren in narrativen Interviews mit der zweiten Generation vietnamesischer Flüchtlinge in Deutschland. Eine Situation der Wissensvermittlung liegt hier insofern vor, als die Aufgabe der Interviewten darin besteht, biographisches Erfahrungswissen zu vermitteln. Der Beitrag fokussiert vor allem die Rolle der Redewiedergabe im Kontext der Verstehensdokumentation. Diese wird als sprachliches Verfahren bestimmt, mit dem GesprächsteilnehmerInnen anzeigen, wie vorangegangene Redezüge verstanden wurden. Der Beitrag vertritt die Ansicht, dass die Interviewten Redewiedergabe u. a. dann einsetzen, wenn eine konversationell relevante Verstehensdokumentation seitens des Interviewers ausbleibt. Dabei unterscheidet der Beitrag zwischen rekonstruktiver Redewiedergabe und generalisierender Redewiedergabe. Während bei rekonstruktiver Redewiedergabe ein raumzeitliche deiktische Verortung der wiedergegebenen Äußerung erfolgt, wird bei der generalisierenden Redewiedergabe einer Person oder einer Personenkategorie eine typische Äußerung zugeschrieben, wodurch eine Kategorisierung erfolgt und häufig eine moralische Wertung vorgenommen wird. Insbesondere in Bezug auf moralisierende Redewiedergabe stellt die Autorin heraus, dass in Interviews eine Ko-Indignation seitens des Interviewers oft ausbleibt, was – so die These – zu einer Fortsetzung der Redewiedergabe als Bearbeitungsstrategie des Interviewten führt.

In den Beiträgen wird das Konzept der Veranschaulichungsverfahren verwendet, um Wissensvermittlung nicht lediglich als Wissenstransfer, sondern umfassender als Prozess der interaktiven Wissenskonstitution und des Verstehens im Gespräch zu untersuchen. Hierbei werden sowohl lokal-mikroanalytische Aspekte der Gesprächsorganisation als auch die übergeordneten Ziele und Rahmenbedingungen der Gesprächssituation einbezogen. Während hier ein breites Spektrum an

Fragen bearbeitet wird, können auf dieser Grundlage weitere noch nicht geklärte Aspekte identifiziert werden. Zu nennen ist hier das *Verhältnis der verschiedenen Darstellungsverfahren*. Die betrifft zum einen das Verhältnis verschiedener Veranschaulichungsverfahren zueinander, aber auch das Verhältnis von veranschaulichenden und deskriptiven Verfahren. So können einerseits bestimmte Verfahren miteinander kombiniert werden (Redewiedergabe in Beispielerzählungen, metaphorische Traumerzählungen, deskriptive mit veranschaulichenden Verfahren etc.). Gleichzeitig besteht aber auch die Notwendigkeit einer Abgrenzung und Differenzierung. Darüber hinaus wäre zu prüfen, welche *Parameter zu einer umfassenden Beschreibung eines Verfahrens* gehören und inwiefern formale Fixierungen vorliegen. In den Beiträgen veranschaulichen die GesprächsteilnehmerInnen *unterschiedliche Typen von Wissen*, z.B. deskriptives/enzyklopädisches Wissen über physiologische Zusammenhänge, Wissen über Sprachstrukturen, aber auch individuelle Wissensbestände wie autobiographische Erfahrungen oder subjektive Krankheitstheorien. Eine Bearbeitung der Frage, ob bestimmte Veranschaulichungsverfahren für die Vermittlung bestimmter Inhalte besonders geeignet sind, steht noch aus. Ebenso wurde bislang noch nicht umfassend untersucht, *welche Darstellungsverfahren in welchen institutionellen Kontexten präferiert* werden.

#### 4. Literaturangaben

- Brünner, Gisela (2011): Gesundheit durchs Fernsehen. Linguistische Untersuchungen zur Vermittlung medizinischen Wissens und Aufklärung in Gesundheitssendungen, Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Brünner, Gisela/Gülich, Elisabeth (2002): Verfahren der Veranschaulichung in der Experten-Laien-Kommunikation. In: Brünner, Gisela /Gülich, Elisabeth, (Hg.): Krankheit verstehen. Interdisziplinäre Beiträge zur Sprache in Krankheitsdarstellungen, Bielefeld: Aisthesis, 17-93.
- Clark, Herbert H. (1996): Using language, Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, Herbert H./Gerrig, Richard J. (1990): „Quotations as demonstrations.“ *Language* 66 (4), 764-805.
- Deppermann, Arnulf (2007): Grammatik und Semantik aus gesprächsanalytischer Sicht, Berlin: de Gruyter.
- Deppermann, Arnulf (2008): Verstehen im Gespräch. In: Kämper, Heidrun/Eichinger, Ludwig M., (Hgg.): Sprache - Kognition - Kultur. Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung, Berlin/New York: de Gruyter, 225-261.
- Deppermann, Arnulf/Lucius-Hoene, Gabriele (2005): „Trauma erzählen – kommunikative, sprachliche und stimmliche Verfahren der Darstellung traumatischer Erlebnisse.“ *Psychotherapie und Sozialwissenschaft* 7 (1), 35-73.
- Deppermann, Arnulf/Schmitt, Reinhold (2009): „Verstehensdokumentation: Zur Phänomenologie von Verstehen in der Interaktion.“ *Deutsche Sprache* 3 (08), 220-245.
- Ehmer, Oliver (2011): Imagination und Animation. Die Herstellung mentaler Räume durch animierte Rede, Berlin/New York: de Gruyter.

- Fauconnier, Gilles (1994 [1985]): *Mental spaces: Aspects of meaning construction in natural language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Fauconnier, Gilles/Turner, Mark (1998): „Conceptual Integration Networks.“ *Cognitive Science* 22 (2), 133-187.
- Fauconnier, Gilles/Turner, Mark (2003): *The way we think. Conceptual blending and the mind's hidden complexities*, New York: BasicBooks.
- Gülich, Elisabeth/Kotschi, Thomas (1996): *Textherstellungsverfahren in mündlicher Kommunikation. Ein Beitrag am Beispiel des Französischen*. In: Morsch, Wolfgang, (Hg.): *Ebenen der Textstruktur*, Tübingen, 37-80.
- Günthner, Susanne (2009): *Eine Grammatik der Theatralität? Grammatische und prosodische Inszenierungsverfahren in Alltagserzählungen*. In: Buss, Mareike/Habscheid, Stephan/Jautz, Sabine/Liedtke, Frank/Schneider, Jan Georg, (Hgg.): *Theatralität des sprachlichen Handelns*, München: Wilhelm Fink, 293-317.
- Kotthoff, Helga (2008): *Gemeinsame Fiktionalisierungen. Gattungs- und performanzpragmatische Perspektiven*. In: Andresen, Helga/Januschek, Franz, (Hg.): *SpracheSpielen*, Freiburg im Breisgau: Fillibach, 187-213.
- Lakoff, George/Johnson, Mark (1980): *Metaphors we live by*, Chicago: Chicago University Press.
- Markman, Keith Douglas/Klein, William Martin, et al. (2009): *Handbook of imagination and mental simulation*, New York: Psychology Press.
- Peirce, Charles Sanders (CP): *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. 8 volumes, vols. 1-6, eds. Charles Hartshorne and Paul Weiss, vols. 7-8, ed. Arthur W. Burks. 1931-1958., Cambridge: Harvard University Press.
- Peirce, Charles Sanders (EP): *The Essential Peirce. Selected Philosophical Writings*, Bloomington: Indiana University Press.
- Peirce, Charles Sanders (W): *The Writings of Charles S. Peirce*. 6 vols. to date. Vol. 1, edited by Max Fisch et al., vol. 2, edited by Edward C. Moore et al., vols. 3-5, edited by Christian Kloesel et al., vol. 6, edited by the Peirce Edition Project. 1980-2000, Bloomington: Indiana University Press.
- Schegloff, Emanuel A. (1981): *Discourse as an interactional achievement: Some uses of 'uh huh' and other things that come between sentences*. In: Tannen, Deborah, (Hg.): *Analyzing discourse: Text and talk*, Washington: Georgetown University Press, 71-93.
- Schwitalla, Johannes (1991): *Das Illustrieren - eine narrative Textsorte mit zwei Varianten*. In: Dittmann, Jürgen/Kästner, Hannes/Schwitalla, Johannes/Steger, Hugo, (Hg.): *Erscheinungsformen der deutschen Sprache: Literatursprache, Alltagssprache, Gruppensprache, Fachsprache*, Berlin: Schmidt, 189-204.
- Schwitalla, Johannes (2003): *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*, Berlin: Schmidt.
- Spreckels, Janet (2009): *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*, Hohengehren: Schneider.

# **Vermittlungsstrategien in Gesundheitssendungen: Die Rolle von Metaphern, Vergleichen und anderen Verfahren der Veranschaulichung**

**Gisela Brüner**

## *Abstract*

This article presents the results of my research on television health programs that focus on knowledge transfer in expert-lay settings. How do moderators, experts and patients in the studio communicate with each other and the television audience? Against this background I consider practices of depiction like the use of metaphors and comparisons, visual and scenic concretizations, examples and scenarios. These practices are employed by experts to transfer health related information in a comprehensive manner and to explain complex content. Common sense knowledge is used to communicate new information.

First I will present practices of depiction and their functions in television health programs. I will concentrate on their employment by experts, but also consider their uptake and further interactive treatment in the studio. Furthermore I will discuss potential problems, since in the television programs, apart from successful uses, we also find unsuccessful or problematic uses of practices of depiction, which show that these practices are not always easy to handle.

*Keywords:* Television health programs, knowledge transfer, expert-lay settings, practices of depiction, metaphors, comparisons, concretizations, examples, scenarios, explanation

1. Einleitung
2. Was sind Verfahren der Veranschaulichung?
3. Veranschaulichung durch Experten und Moderatoren
  - 3.1. Metaphern und Vergleiche
    - 3.1.1. Veranschaulichung von Zahlenangaben
    - 3.1.2. Die heuristische Funktion von Metaphern
    - 3.1.3. Die Unterstützung von Metaphern durch filmische Mittel
  - 3.2. Beispiele und Konkretisierungen
    - 3.2.1. Rechen-Beispiele
    - 3.2.2. Fallbeispiele und Beispielpersonen
    - 3.2.3. Visuelle und szenische Konkretisierung
    - 3.2.4. Beispielhafte Abläufe
    - 3.2.5. Morphing
  - 3.3. Beispielerzählungen und Szenarios
  - 3.4. Interaktiver Aufbau von Veranschaulichungen
4. Das Versagen von Veranschaulichungsverfahren
5. Fazit
6. Literaturangaben
7. Zitierte Sendungen
8. Zur Transkription

## 1. Einleitung

Im Folgenden werden Ergebnisse meiner Untersuchungen zu Gesundheitssendungen im Fernsehen vorgestellt (Brünner 2011). Gesundheitssendungen sind Teil der öffentlichen Gesundheitsinformation und verfolgen auch deren allgemeine Ziele: Gesundheitsprobleme bewusst zu machen, das Wissen über Gesundheitsrisiken, Krankheiten und Vorsorge zu vergrößern, eingefahrene Vorstellungen zu verändern und für gesundheitsförderliche Verhaltensweisen zu motivieren; dazu kommen – bedingt durch den medialen Rahmen – Unterhaltungsziele.

Manche Sendungsreihen liefen über Jahrzehnte, z.B. das Gesundheitsmagazin *Praxis* (ZDF) 40 Jahre lang, *Die Sprechstunde* (BR) mit Dr. Antje-Katrin Kühnemann 34 Jahre. In der 14 Jahre lang ausgestrahlten Reihe *Gesundheit!* (ZDF) mit Dr. Günter Gerhardt wurden Elemente von Talkshows aufgenommen, d.h. es kamen Patienten mit ihren Erfahrungen ausführlich zu Wort – damals eine Innovation (Lalouschek 2005). Aktuelle Reihen, wie *Ratgeber Gesundheit* (ARD), *Hauptsache gesund* (MDR) oder *Visite* (NDR), laufen ebenfalls schon lange. Die genannten Reihen sind *Gesundheitssendungen i.e.S.* Darüber hinaus habe ich auch Diskussions- und Wissenschaftssendungen zu Gesundheitsthemen (z.B. *Quarks & Co*, WDR) sowie Talkshows (z.B. *Fliege*, ARD) berücksichtigt, wenn sie medizinische Themen behandeln.

Gesundheitssendungen sind eine mediale Form der Experten-Laien-Kommunikation (Brünner 2009). Sie vermitteln einem Laienpublikum medizinisches und gesundheitsbezogenes Wissen, stellen aktuelle Erkenntnisse und Entwicklungen der Medizin dar und leiten daraus gesundheitliche Ratschläge ab. Oft geschieht das durch Experteninterviews.

Die Komplexität und Abstraktheit des zu vermittelnden medizinischen Wissens und der Wissenstransfer in der Experten-Laien-Kommunikation verlangen Vermittlungsstrategien und sprachlich-kommunikative Verfahren, wie ich sie untersucht habe, z.B.:

- Strategien der Erklärung
- Umgang mit Fachbegriffen
- Verfahren der Veranschaulichung
- Aufgreifen von Laienvorstellungen
- Inszenierung von Vorbildern.

Den Schwerpunkt lege ich hier auf Veranschaulichung als Verfahren der Wissensvermittlung.

## 2. Was sind Verfahren der Veranschaulichung?

*Allergien sind Missverständnisse, die Haut ist Spiegel der Seele, das Herz ist wie ein Motor* – solche Metaphern und Vergleiche werden in Gesundheitssendungen häufig benutzt, um Organfunktionen und Krankheitsaspekte zu veranschaulichen. Beim Vermitteln und Verständlichmachen brauchen Experten und Laien den Bezug auf das gemeinsame Alltagswissen, das sie miteinander teilen. Um neues

Wissen, das vermittelt werden soll, in Zusammenhang zum gemeinsamen Alltagswissen zu stellen, werden besonders die Verfahren der *Veranschaulichung* und der *Erklärung* genutzt. Veranschaulichungen werden für sich allein, oft aber auch zusammen mit Erklärungen verwendet. Beim Erklären setzen Experten Veranschaulichungen ein, um Fachwortgebrauch zu vermeiden, die Erklärung konkret zu halten und die Anschlussfähigkeit an vorhandenes Wissen herzustellen.

Die folgenden sprachlichen Veranschaulichungsverfahren werden in Brünner/Gülich unterschieden (2002; dort auch ausführliche Literaturhinweise):

- Metaphern, Vergleiche und Analogien (Übertragungen aus bekannten Bereichen in unbekanntere)
- Beispiele und Konkretisierungen (mit metonymischem Charakter), durch die Abstraktes auf eine konkretere Ebene gebracht wird
- Beispielerzählungen (Belegerzählungen)
- Szenarios (die eine fiktive Situation mit dem Hörer als Akteur entwerfen).

Das Fernsehen verwendet zudem oft nicht-sprachliche, visuelle Mittel zur Veranschaulichung: Bilder und Modelle, Animationen und Filme sowie praktische Demonstrationen von Handlungen.

Die genannten Verfahren werden in Gesundheitssendungen hauptsächlich von Experten und Moderatoren eingesetzt, um medizinische Sachverhalte, Fachbegriffe, Erklärungen oder Ratschläge an die Zuschauer zu vermitteln. Viel seltener verwenden ins Studio geladene Patienten Veranschaulichungen, mit denen sie vornehmlich ihre Körperwahrnehmungen und Krankheitserfahrungen darstellen. Ich werde mich hier auf die Experten-Veranschaulichungen beschränken. Zunächst stelle ich ihre Leistungen an Beispielen vor und zeige danach ihre Probleme auf.

Die zentralen allgemeinen *Funktionen* von Veranschaulichungen bestehen in den Gesundheitssendungen darin,

- medizinisches Wissen auf das Alltagswissen und die persönliche Erfahrung von Betroffenen und Interessierten zu beziehen,
- Wissensdifferenzen auszugleichen und kulturelle Wissensbestände zu transportieren,
- die verschiedenen Welten der Experten und der Laien zu überbrücken,
- das für mediale Vermittlung notwendige Unterhaltungselement beizusteuern.

Je nach Sendungsformat bestehen dabei Unterschiede: Während in Talkshows das Erzeugen von Gefühlen und Unterhaltung im Vordergrund steht, dienen in Ratgeber-sendungen und Magazinen Veranschaulichungen primär zum Verständlich-machen.

### 3. Veranschaulichung durch Experten und Moderatoren

#### 3.1. Metaphern und Vergleiche

##### *Die Personifizierung von Krankheiten und Organen*

Eine sehr häufige Form der Metaphorik ist die Personifizierung: Krankheiten, körperliche Prozesse, Symptome oder Organe werden als handelnde Personen konzeptualisiert und dargestellt. Diese Personen sind in den Gesundheitssendungen mitunter gefährlich; sie sind Gegner, Feinde oder Verrückte: So *schlägt der Schlaganfall zu* (GESCHLAG 53), der Bluthochdruck *hinterlässt als leiser Killer fürchterliche Spuren* (BLUTHOC 29). *Das Immunsystem spielt auch manchmal verrückt* (ALLERG2 1), es hat *harte Arbeit* zu tun und muss unterscheiden zwischen *Feind oder Freund* (LEBENSMI 4). Mit solchen z.T. dramatischen metaphorischen Veranschaulichungen werden die Wichtigkeit und Brisanz des Sachverhalts und die Dringlichkeit des Handelns hervorgehoben.

Im folgenden Beispiel aus einer Sendung zur Ernährung sind verschiedene Veranschaulichungsverfahren kombiniert. Die Ernährungsberaterin Ellert belehrt hier die junge Frau Jessica, die abnehmen soll:

##### *Beispiel 1: Jojo-Effekt*

Du darfst nicht hungern! . Man sagt ja eigentlich, das hört sich wahrscheinlich für viele erst ma paradox an. Wie, ich möchte doch abnehmen? Muss ich ja weniger essen. Darfst du aber nicht! Was passiert, wenn du weniger isst? Ich versuch dir das mal ganz kurz zu erklären, also wenn du gar nix isst oder sehr wenig isst, dann denkt dein Körper ui, was is jetzt los. Da kommt nix, dann muss ich a/alles, was ich mach, langsamer tun. Das heißt der macht dann Stoffwechsel langsam. Damit kannst du ne ganze Weile gut leben, jetzt möchte ich aber gern auch wieder so essen wie vorher, das heißt du fängst irgendwann an mehr zu essen . und dann sagt der Körper . super! Jetzt fängt hier irgendwie ne Party hier, hier gehts jetzt richtig vorwärts, das was ich jetzt bekomme, das speicher ich, das behalt ich bei mir. Wer weiß, wann die Jessica wieder aufhört zu essen, dann krieg ich wieder nix. Und genau das, was du dann erlebst, nennt man den Jojo-Effekt. Das heißt . letztendlich, hungern ist Gift beim Abnehmen, Du darfst auf keinen Fall hungern in der nächsten Zeit, du musst essen . bis du satt bist, und das is ganz wichtig, bis du satt bist. . Du isst über dein normales Sattempfinden/ über dein normales Sattempfinden hinweg.

((Jessica gibt mehrfach verbale und nonverbale zustimmende Hörersignale))

(DU BIST WAS DU ISST)

Besonders prägnant ist hier die Personifizierung des Körpers, der sich seinen Teil denkt (*denkt dein Körper ui, was is jetzt los*) und der auch spricht (*und dann sagt der Körper . super*). Daneben finden wir ein Szenario, in dem die Hörerin als Handelnde in einer fiktiven Situation gezeigt wird (*Und genau das, was du dann erlebst, nennt man den Jojo-Effekt.*). Die Metapher des Jojos wird nicht weiter ausgeführt.

### 3.1.1. Veranschaulichung von Zahlenangaben

Metaphern und Vergleiche werden von Experten auch zur Konkretisierung von Zahlenangaben eingesetzt. Zahlen- bzw. Mengenvergleiche auch mit wenig vertrauten Gegenständen können durchaus wirkungsvoll sein.

#### *Beispiel 2: Titanic*

MO: Hier, . diese Menge wird mit jedem Herzschlag an Blut gepumpt, etwa siebzig Milliliter, macht pro Minute . etwa fünf Liter aus, in einer Stunde summiert sich das zu dreihundert Litern, und man kann es sich kaum vorstellen, über den Zeitraum unseres Lebens sind das summa summarum . einhundert . achtzig . tausend Tonnen. Also nur zum Vergleich, das entspricht dem vier . fachen Gewicht der Titanic.

(QUARKS1 29-35)

Dieser Vergleich der vom Herz gepumpten Blutmenge mit dem Gewicht der Titanic ist für normale Zuschauer sicher weniger rational, sondern eher intuitiv erhellend. Gerade in der inhaltlichen Ferne der verglichenen Gegenstände liegt auch ein gewisser Unterhaltungswert.

Besonders wirksam ist ein Zahlen- oder Mengenvergleich, wenn man die benannte Menge gleichzeitig visuell präsentiert. Dies tut eine Ernährungswissenschaftlerin (EX) zusammen mit dem Moderator Dr. Gerhardt in einer Sendung von *Gesundheit!* zum Thema Gefäßerkrankung und Ernährung, in der sie zu fettarmem Essen auffordert:

#### *Beispiel 3: Magerquark*

MO	was Ähnliches, hier. Schüssel voll Quark.
EX	Genau. Das ham wir ebend

94

MO	Guten
EX	aufgebaut, um diese Verhältnisse zu verdeutlichen.

95

MO	Appetit. (( Lachen )) Magerquark.
EX	Ja ((lacht)). Das is Magerquark und

96

MO	\/ Hm
EX	es enthält ebenso . kaum Fett und deswegen könnten wir

97

EX	eigentlich, wenn man nur nach Fettgehalt geht, so diesen
----	--

98

MO	\/ Hm
EX	ganzen . riesigen Berg von Magerquark essen. Das tut

99

EX	natürlich keiner. Aber es zeigt einfach, dass wir davon
----	---

100

MO	Ja, muss ja
EX	einfach n bisschen mehr essen sollten und können.

101

(GEFÄSSERK)

Hier werden die Mengen durch die sinnlich wahrnehmbare physische Präsenz (*diesen ganzen . riesigen Berg von Magerquark*) zusätzlich anschaulich gemacht.

### 3.1.2. Die heuristische Funktion von Metaphern

Metaphern und Vergleiche können eine heuristische, erkenntnisfördernde Funktion besitzen. In einer Sendung zum Thema Hörsturz bittet der Moderator den Experten, den Zusammenhang zwischen Hörsturz und Stress zu erläutern. Der wählt für seine Erklärung einen bildhaften Vergleich:

#### *Beispiel 4: Sicherung*

EX: Ja, dann gibt es noch n zweiten Problembereich, den wir bei sch/ sogenannten Stresspatienten finden, wenn eben . Anspannung und Entspannung nicht mehr in einem Gleichgewicht sind, und da hat vielleicht der Hörsturz . die Funktion einer Sicherung, die dann herausfliegt, um das ganze System vor einer Überforderung zu schützen. Das is ne Modellvorstellung. Die is nicht verifiziert, aber sie erklärt vielleicht, was hier sich abspielt.

(HÖRSTURZ 300-308)

Durch den Vergleich eines *Hörsturzes* mit einer herausfliegenden *Sicherung* entwirft der Experte ein nachvollziehbares Bild. Vermutlich hat jeder Zuschauer schon einmal das Herausfliegen oder Auslösen der Sicherung, den Knacks und die eintretende Dunkelheit oder Stille erlebt und weiß auch, dass eine Überlastung stattgefunden hat, dass ein Gerät vielleicht defekt war, aber andere Geräte geschützt worden sind.

Der Experte entwirft mit seinem Vergleich eine *Modellvorstellung* des Geschehens, die noch hypothetisch ist (*vielleicht*), noch nicht wissenschaftlich *verifiziert*. Solche Modellvorstellungen können die wissenschaftliche Erforschung eines Phänomens anleiten und steuern. Bei den Zuschauern können sie aber auch ein Verstehen von Zusammenhängen initiieren, das über den rein physiologischen Vorgang hinausgeht – in diesem Falle, dass ein Hörsturz nicht nur das organische Versagen des Gehörs ist, sondern eine Reaktion auf umfassendere belastende Lebensumstände.

#### *Metaphern und Vergleiche als unterhaltende Elemente*

In Talkshows stehen nicht so sehr Erkrankungen selbst im Mittelpunkt, sondern mehr die durch sie ausgelösten Erlebnisse und Gefühle der Betroffenen. So benutzen Talkshow-Moderatoren Metaphern und Vergleiche, mit denen eine Verknüpfung von Psyche bzw. Gefühlen und Körper hergestellt wird und die als unterhaltende Elemente dienen.

Im folgenden Ausschnitt aus der Talkshow *Fliege* über Schlaganfall geht es dem Moderator wohl um einen dramatischen Einstieg. Er benutzt in der Anmoderation mehrere Metaphern, die beim Zuschauer Gefühle auslösen sollen, u.a. einen ungewöhnlichen Vergleich zwischen einem Schlaganfall und einem platzenden Luftballon.

### Beispiel 5: Luftballon

MO: ((bläst einen Luftballon auf)) Wir reden über Schlaganfall. Über Schlaganfall. Was hat das mit dem Ballon zu tun? Nun, ich denke, das muss irgendwas damit zu tun haben, dass immer mehr Dampf in einem entsteht und irgendwann knallts durch.

(FLI-SCH1 13ff.) (gekürzt)

Moderator Fliege hebt das Wort *Schlaganfall* emphatisch hervor. Durch das Aufblasen eines Luftballons und die Veranschaulichung *dass immer mehr Dampf in einem entsteht und irgendwann knallts durch* vermittelt er das eindrucksvolle Bild eines Schlaganfalls als „platzender Ballon“ im Menschen selbst.



Abbildung 1: Luftballon

Medizinisch betrachtet hinkt der Vergleich, denn ein Schlaganfall passiert wesentlich seltener durch ein platzendes Gefäß als durch einen Gefäßverschluss. Auch die durch *Dampf* veranschaulichte psychische oder Stress-Komponente ist als Ursache medizinisch nur teilweise belegt. Aber der Vergleich und die Demonstration mit dem Luftballon ist medienwirksam und suggestiv. Er ist auch wegen der Verbindung zwischen *Schlag* und *durchknallen* einleuchtend. Die kalkulierte Verwendung der Veranschaulichung zeigt sich daran, dass sie im Sendungsverlauf vom Moderator mehrfach wieder aufgenommen wird.

Auch am Ende der Sendung hantiert Fliege wieder mit dem Luftballon – als Tipp für seine Zuschauer:

### Beispiel 6: Luft ablassen

MO: Ich würde Sie bitten, nehmen Sie sich doch so n kleinen Luftballon . einfach. Und äh . der soll Sie dran erinnern, dass Sie jeden Tag einen Moment für sich haben müssen, wo Sie Luft ablassen müssen, wo Sie sich nicht nur unter Stress setzen. Wenn Sie das dann können . und kapiert haben, dann schenken Sie diesen Luftballon . irgendeinem Kind. Passen Sie gut auf sich auf.

(FLI-SCH4 58-64)

Es handelt sich hier um eine sorgfältig kalkulierte Inszenierung.

### ***Metaphern zum modernen Krankheitsmanagement***

Mit bestimmten Metaphern und Vergleichen kann eine veränderte gesellschaftliche Perspektive vermittelt werden, nämlich weg vom passiven und duldsamen Patienten, dessen Gesundung allein in der Verantwortung des Arztes liegt, hin zum selbstständigen und eigenverantwortlichen Menschen, der über seine Gesundheit mitentscheidet (Klusen/Fließgarten/Nebling (Hrsg.) 2009) und sein *eigenes Schicksal zu einem Großteil selbst in der Hand* hat (BLUTHOC 191f.).

In einer Sendung zum Thema Asthma ist die Metapher vom Patienten als *Manager seiner Krankheit* mit einer solchen Zielvorstellung verbunden. Den Patienten wird vom Filmsprecher eine aktiv-gestaltende Leitungsfunktion bei der Bewältigung ihrer chronischen Erkrankung zugeschrieben:

#### ***Beispiel 7: Manager***

SP: BREATH, die Abkürzung für Bad Reichenhaller-Elektronische-Asthma-Therapie-Hilfe, ist das erste interaktive und multimedial computergestützte Schulungsprogramm für Patienten. . Eine CD-ROM, die es ermöglicht, den Asthmatiker zum Manager seiner Krankheit zu machen.

(ASTH 47ff.)

In Anknüpfung an diesen Filmbeitrag weist der anwesende Experte mit einer weiteren Metapher (*ein Frühradar an die Hand geben*) ebenfalls auf die erwünschte Selbstständigkeit der Patienten hin:

#### ***Beispiel 8: Frühradar***

EX: Das BREATH beschreibt ein Modul des Patienten-Verhaltens-Trainings, was wir in Bad Reichenhall entwickelt haben, und hat das Ziel, dem Patienten ein Frühradar an die Hand zu geben, damit er seine Atemfunktion jederzeit selbst messen kann.

(ASTH 77ff.)

Ein spezielles Gerät soll dem Asthmapatienten erlauben, seine Atemfunktion *jederzeit selbst zu messen*. Mit der Metapher *Frühradar* wird der Patient als jemand dargestellt, der die selbständige technische Kontrolle besitzt, wie ein Fluglotse im Tower oder der Navigator eines Schiffes.

Derselbe Experte greift gegen Ende der Sendung auch die Metapher vom *Manager* noch einmal auf:

#### ***Beispiel 8: Management-Plan***

EX: Das A und O ist ein Notfallkonzept, ein Management-Plan. Der Patient muss in den einzelnen Situationen genau wissen, jetzt muss ich das machen, jetzt muss ich das machen, jetzt muss ich das machen, dann kommt er nicht mit m Blaulicht in die Klinik.

(ASTH 251ff.)

Die Verantwortlichkeit des Einzelnen, die mit Metaphern vom Patienten als *Manager*, *Regisseur* oder *Schicksalsträger* angesprochen wird, kann eine Chance, aber zugleich auch eine Bürde sein. Denn es werden Pflichten zugeschrieben und auch Schuld des Versagens. Das spiegelt sich z.B. in den gesellschaftlichen Dis-

kussionen, ob lebensstilabhängige Erkrankungen nicht von den Betroffenen selbst finanziert werden müssten.

### 3.1.3. Die Unterstützung von Metaphern durch filmische Mittel

Eine Stärke des Mediums Fernsehen liegt darin, dass es Metaphern durch filmische Mittel unterstützen kann. In einer Sendung von *Praxis täglich* zum Thema Cholesterin wird ein Film eingeblendet, der die Verarbeitung von LDL- und HDL-Cholesterin im menschlichen Körper mit der Arbeit bei einem *Paketdienst* vergleicht:

#### *Beispiel 9: Paketdienst*

SP: Ein ausgeklügeltes System, wie die Arbeit beim Paketdienst funktioniert. Hier finden unzählige Päckchen ihren Weg auf dem Fließband. Von A geht es nach B und durch viele Menschenhände, denn es wird sortiert, was das Zeug hält. Die Endstation zunächst der LKW. Aber funktioniert die . Sortierarbeit beim Paketdienst nicht, bricht schnell das Chaos aus und das heisst, Berge von Paketen sammeln sich an. . . Mit dem Cholesterin im Körper ist es im Prinzip nicht anders. Damit es vom Körper überhaupt verwertet werden kann, sind spezielle Eiweisstransporter notwendig. Ihr Name, LDL und HDL.

[...]

Verschiebt sich dieses Gleichgewicht aber, kann es auch im Körper zu einer Art Paketstau kommen. Der Grund, zuviel LDL. Das Cholesterin lagert sich in den Gefäßen ab, die Arterienverkalkung, die Arteriosklerose, beginnt. Die Folge, Lebensgefahr. Ablagerungen im Herzen können zu einem Herzinfarkt führen, Ablagerungen im Gehirn zu einem Schlaganfall.

(CHOLEST 7-31)



Abbildungen 2-4: Der Paketdienst und das Cholesterin

Mit diesem Film zur Einleitung des Sendungsthemas Cholesterin wird Wissen vermittelt, das dann im Verlauf der Sendung aufgegriffen und vertieft werden kann, und eine Basis geschaffen, um der Sendung zu folgen. Als Einstieg hat die Analogie vom Paketdienst sicher auch einen Überraschungs- und Unterhaltungseffekt.

#### **Die Relativierung von Metaphern**

Bekannte Metaphern wie die vom *Herz als Motor* oder *Pumpe* und die damit verbundenen Vorstellungen werden von Moderatoren oder Experten der Sendungen

nicht immer kritiklos aufgenommen, sondern auch relativiert, um z.B. auf falsche Vorstellungen hinzuweisen, die durch Metaphern ausgelöst werden können. Auch dies gehört zu den Aufgaben öffentlicher Gesundheitsinformation.

Moderator Yogeshwar in *Quarks & Co* nutzt die Motormetapher, um die Funktion des Herzens zu veranschaulichen, relativiert sie aber gleichzeitig auch: *Also, wenn das Herz wirklich ein Motor wäre, dann wäre das Patent ziemlich teuer.* (QUARKS1 36f.). Er weist aber nicht die Metapher selbst zurück, sondern die damit implizierten technischen Eigenschaften: *So einen Motor gibt es nicht. Gibt es doch, bei Ihnen, bei mir, nämlich unser Herz.* (QUARKS1 8f.). Zunächst hebt der Moderator das Besondere des Herzens bzw. der Herzleistung hervor (*besser als jeder Motor*), thematisiert aber auch das Problematische der Metapher vom Motor.

Die Motor-Metapher impliziert eine Sicht des Herzens als technisch beherrschbares Organ, das relativ unabhängig und unbeeinflusst vom Rest des Körpers funktioniert. Wenn der Motor kaputt ist, wird er eben ausgewechselt. Hier werden Vorstellungen transportiert, die mittlerweile kritisch hinterfragt werden, wie insgesamt die Maschinenmetapher vom menschlichen Körper. Wie alle Metaphern beleuchtet auch die vom Herzen als Motor nur bestimmte Aspekte und verdeckt andere. Sie verbirgt z.B. die nicht-mechanischen Aspekte, die psychischen und hormonellen Einflüsse auf das Herz, und dass es durch den Einbau von „Ersatzteilen“ keineswegs „wie neu“ wird.

### 3.2. Beispiele und Konkretisierungen

*Beispiele* zeichnen sich dadurch aus, dass sie konkreter sind als die Sachverhalte, für die sie stehen. Beispiele für allgemeine Begriffe und Sachverhalte gehören einer hierarchisch tiefer liegenden Kategorie an und können deshalb eine Veranschaulichungsfunktion erfüllen.

So erklärt und veranschaulicht ein Experte z.B. den Fachbegriff *Deafferenzierungsschmerz*, indem er beispielhaft einen konkreten und *bekannt* Vertreter dieses Schmerztyps nennt, den *Phantomschmerz*:

#### *Beispiel 10: Phantomschmerz*

EX: Das ist der Schmerz, der dann auftritt, wenn ein Nerv durchtrennt ist. Einfach/ die/ das beste uns allen bekannte Beispiel ist der Phantomschmerz, bei einer/ nach einer Amputation. (2CHRONSCH 172ff.)

Bei der *Konkretisierung* ersetzt der Sprecher einen in dem jeweiligen Kontext erwartbaren allgemeinen Ausdruck durch einen konkreteren. Anders als bei der Metapher liegt jedoch keine Bedeutungsübertragung vor, sondern die Konkretisierung nutzt metonymische Relationen.

Im oben behandelten Beispiel 8 *Management-Plan* finden wir eine solche Konkretisierung. In dem Kontext, dass ein Asthmapatient wissen muss, was er bei einem Anfall zu tun hat, wird formuliert: *dann kommt er nicht mit m Blaulicht in die Klinik.* (ASTH 251ff.). Diese Formulierung ersetzt eine erwartbare allgemeine Formulierung, wie „dann wird der Anfall nicht lebensbedrohlich“. Mit-Blaulicht-eingeliefert-werden ist kein Beispiel dafür, dass ein Anfall lebensbedrohlich wird,

und auch keine Metapher. Aber es tritt in der Realität oft zusammen mit einem lebensbedrohlichen Anfall auf. Es handelt sich beim Veranschaulichungsverfahren der Konkretisierung also um eine metonymische Beziehung zu einem abstrakten Ausdruck.

### 3.2.1. Rechen-Beispiele

Um gesundheitliche Gefahren oder die positive Wirkung bestimmter Verhaltensweisen aufzuzeigen, werden auch Rechen-Beispiele zur Veranschaulichung eingesetzt. Es zeigt sich, dass diese einfach gehalten sein müssen, wenn sie ihre Funktion erfüllen sollen.

In der Sendung *Praxis* zum Thema Herz-Kreislauf-Krankheiten werden Rechenbeispiele zum Nutzen von Ausdauersport für die Gefäße eingesetzt:

#### *Beispiel 11: regelmäßig joggen*

SP: Mit am besten geeignet für den Gefäßschutz: Ausdauersport. Wer regelmäßig fünf Kilometer joggt, das heißt dreimal pro Woche, kann sein HDL um eins Komma zwei Milligramm pro Durchschnittskilometer erhöhen. Die Rechnung, fünf Kilometer durchschnittlich pro Lauf mal eins Komma zwei, macht sechs Gramm schützendes HDL mehr.

(PRAKREIS 173ff.)

Es ist fraglich, wieviel von diesem komplizierten Rechenexempel beim Zuschauer hängen bleibt – außer dem allgemeinen und ohnehin bekannten Eindruck, dass Ausdauersport gesund ist.

### 3.2.2. Fallbeispiele und Beispielpersonen

Mit *Fallbeispielen* wird die individuelle Situation einzelner Personen, die als typische Fälle gelten, präsentiert. Sie werden in den Sendungen auch als *Beispiel-Patienten*, *Musterbeispiele*, *klassische Beispiele* oder *Lehrbuchbeispiele* bezeichnet. Häufig wird erst ein medizinischer Sachverhalt erläutert und anschließend eine *Beispiel-Person* vorgestellt, bei der der Sachverhalt vorliegt.

Z.B. informiert ein Moderator die Zuschauer darüber, dass Bluthochdruck oft lange Zeit unerkannt und unbehandelt bleibt. Diese Aussage wird durch die filmische Präsentation einer Hochdruckpatientin veranschaulicht:

#### *Beispiel 12: Elke Werner*

SP: Auch bei Elke Werner aus Hanau war das so. Mehr oder minder zufällig wurde bei ihr vor sechzehn Jahren ein Bluthochdruck entdeckt.

(BLUTHOC 117ff.)

Die Betroffene kommt danach auch selbst noch zu Wort, um von ihren aktuellen Beschwerden zu erzählen. Durch Fallbeispiele und Beispielpersonen bekommt die allgemeine Information für die Zuschauer „ein Gesicht“, sie bekommt sinnliche Realität und belegt, dass das vom Moderator Gesagte keine bloße Theorie ist.

### 3.2.3. Visuelle und szenische Konkretisierung

Sachverhalte können durch *visuelle Inszenierungen* konkretisiert und fassbar präsentiert werden. Eine beliebte Präsentationsform beim Thema Ernährung ist es z.B., Nahrungsmittel auf einem Tisch oder einer Theke aufzubauen. So wird in einer Sendung von *Gesundheit!* das Vorkommen und die Aufnahme von Fetten veranschaulicht. Die anwesende Ernährungswissenschaftlerin präsentiert Beispiele für Nahrungsmittel mit vielen *gesättigten Fettsäuren*, und zwar physisch anhand eines Tisches und parallel dazu auch verbal:

#### Beispiel 13: gesättigte Fettsäuren

MO	wie setzen wir das um? Also wir fang vielleicht mal an mit
	73
MO	den gesättigten Fettsäuren, das ist das, was wir sowieso
EX	Also die gesättigten Fett-
	74
MO	zu uns nehmen, ja?
EX	säuren, das is das, was . oft auch im ( ) ist.
	75
MO	Also das hier zum Beispiel auch, ja?
EX	Das is zum Beispiel
	76
	\/ Ja.
MO	
EX	reichlich, hier ham wir mal . Dinge aufgebaut, die sehr
	77
EX	viel . ähm . zum Teil eben sehr viel Cholesterin, aber
	78
MO	Gesättige Fettsäure.
EX	eben auch sehr viel gesättigte Fettsäuren enthält, das
	79
EX	fängt mit der Butter an, Butter, Käse, Crème fraîche,
	80
MO	Ei. Der Kuchen.
EX	Kassler, das Eigelb und eben, und das is eigentlich der
	81
MO	Aber
EX	Prototyp, der Kuchen, denn Fertiggerichte enthalten eben
	82
EX	jede Menge von diesen versteckten, das sieht ja nun nicht
	83
EX	fett aus, ne?
	84

(GEFÄSSERK)



Abbildung 5: Gesättigte Fettsäuren

Durch den Tisch und die Hinweise auf die einzelnen Nahrungsmittel kann die Ernährungswissenschaftlerin den unsichtbaren Nahrungsbestandteil *gesättigte* bzw. *versteckte* Fettsäuren gewissermaßen „sichtbar“ und für die Zuschauer einordbar machen.

### 3.2.4. Beispielhafte Abläufe

Mit Hilfe von nachgestellten Szenen kann dem Zuschauer anschaulich demonstriert werden, wie er sich in bestimmten Situationen verhalten soll. In einer Sendung zum Thema Schlaganfall wird in einem Filmbeitrag beispielhaft der Ablauf eines Anrufs beim Notruf szenisch vorgeführt:

#### Beispiel 14: Notruf

SP	Rufen Sie also bei den geringsten Anzeichen eines
188	
SP	Schlaganfalles . sofort den Notarzt unter eins eins zwei.
189	
NO	(Röme), Notruf.
BE	Ich glaube meine Frau hat einen
190	
BE	Schlaganfall erlitten.
NO	Ist der Patient noch ansprechbar?
191	
BE	Ja, Lähmungserscheinungen im linken Arm . und sehr starke
192	
BE	Kopfschmerzen.
SP	Innerhalb von drei Stunden sollte die
193	
SP	Akuttherapie im Krankenhaus begonnen werden, um möglichst
194	
SP	viele Hirnfunktionen retten zu können.
195	

(GESCHLAG)

### 3.2.5. Morphing

Eine ungewöhnliche Form visueller Veranschaulichung, das sogenannte *Morphing*, findet man in Ernährungs-Dokus (*Du bist was du isst*, ATV, RTL II; *Der große Gesundheits-Check*, WDR, NDR), einem Sendungsformat, in dem übergewichtige Personen durch Ernährungsberater/innen zu einer Umstellung ihres Lebensstils angeleitet werden (Brünner/Lalouschek 2010, Lalouschek/Brünner 2010).

Die Gesundheits-Coaches informieren nicht nur abstrakt über die körperliche und gesundheitliche Entwicklung, die den Klienten bevorsteht, wenn sie ihren ungesunden Lebensstil beibehalten. Sie machen vielmehr auch durch eine Computeranimation anschaulich, wie sich die Klienten entwickeln und ihr Aussehen verändern würden. Im folgenden Beispiel führt der Gesundheits-Coach einer Familie einen Film vor, in dem Sohn Kevin mit einem über die Jahre und Jahrzehnte veränderten (prognostizierten) Äußeren gezeigt wird. Er kommentiert parallel dazu Kevins voraussichtliche Entwicklung und interpretiert sie gesundheitsbezogen. Er ermutigt die Familie, die gezeigte Entwicklung zu verhindern.

#### *Beispiel 15: Morphing Kevin*

Coach: der hat wahrscheinlich . auch n Bluthochdruck, der hat n Riesen-Übergewicht, der schleppt die eine oder andere Krankheit mit sich rum, der is vermutlich herzzinfarkt . gefährdet schon, man sieht ihm an der ist nicht gesund.

(DER GROBE GESUNDHEITSCHECK 1)



*Abbildungen 6 und 7: Morphing Kevin*

Im Morphing verbinden sich Wissensvermittlung (wohin führt die Entwicklung?) und Handlungssteuerung (durch Motivation und Warnungen) auf interessante Weise. Das Morphing besitzt hohen Unterhaltungswert für das Publikum, ist aber auch für die Klienten sehr eindringlich. Das zeigen deren erschrockene Reaktionen im Film ganz deutlich.

### 3.3. Beispielerzählungen und Szenarios

Beispielerzählungen und Szenarios werden von Experten und Moderatoren zur Vermittlung von Betroffenheit, Motivierung und Anleitung zu positiven Verhal-

tensweisen benutzt. *Beispiel Erzählungen* teilen die Eigenschaften anderer Alltagserzählungen, d.h. erzählt werden vergangene, für den Sprecher irgendwie bemerkenswerte Ereignisse, die er selbst erlebt oder von anderen gehört hat.

In einer Sendung von *ARD-Buffer* zum Thema Herzinfarkt bei Frauen veranschaulicht der Arzt-Moderator Gisolf beispielhaft an der Erzählung von einer Frau und ihrem Arzt, dass der Herzinfarkt bei Frauen andere Symptome als bei Männern hervorruft und seltener diagnostiziert wird:

*Beispiel 16: Frau X aus M.*

MO: Zu unserem Thema heute, liebe Zuschauer, möchte ich Ihnen eine kleine Geschichte erzählen. Die Geschichte von Frau X aus M. Frau X ist neunundfünfzig Jahre, sie ist Raucherin und leicht zuckerkrank. . Und eines Abends war ihr plötzlich schrecklich übel. Sie hatte Magenschmerzen, und sie legte sich ins Bett, und erst im Laufe der Nacht ließen die Schmerzen etwas nach. . Am nächsten Tag rief sie ihren Arzt an, der verschrieb ein Magenmittel und machte einen Termin für eine Magenspiegelung. . Und als sie dann endlich zum Arzt kam und ihre Geschichte erzählte, machte der zur Sicherheit auch noch ein EKG, ein Elektrokardiogramm. Und da: sah er zu seinem Erschrecken, dass Frau X ein Herzinfarkt erlitten hatte. . Sie hatte ihren Herzinfarkt überlebt. Sie hatte nochmal Glück gehabt.  
(HERZFRAU 14ff.)

Der Zweck von Beispiel Erzählungen liegt darin, dass den Zuschauern durch eine individuelle, berührende oder jedenfalls erzählenswerte Geschichte ein Aspekt eines Krankheitsgeschehens nahe gebracht und anschaulich gemacht wird.

Durch *Szenarios* werden die Zuschauer in eine fiktive Situation versetzt, in der sie selbst agieren; diese Situation wird als eine gegenwärtige vorgestellt. Die zu vermittelnden Informationen werden durch das Szenario veranschaulicht und „erfahrbar“ gemacht, indem fiktive Ereignisse, Handlungen und Äußerungen des Adressaten geschildert und verbal ausgemalt werden (wie im oben angeführten Beispiel *Jojo-Effekt* mit Jessica). So wird zum Beispiel (implizit) verdeutlicht, wie man sich in der ausgemalten Situation verhalten soll, wie sich ein bestimmtes Ereignis anfühlt oder wie es überhaupt zu diesem Ereignis kommen kann.

Am Beginn einer Sendung zum Thema Hörsturz entwickelt der Arzt-Moderator Dr. Gerhardt ein solches Szenario:

*Beispiel 17: Watte im Ohr*

MO: Stellen Sie sich vor, Sie werden morgens wach und hören auf einem Ohr oder auf beiden Ohren plötzlich nichts mehr, oder Sie haben so ein Gefühl, als wenn Watte im Ohr wäre. Oder Sie haben ein Geräusch . wie wir Ihnen das jetzt vorspielen wollen.  
((Geräusch wird eingeblendet)) ((2 sec)) Ganz eigenartiges Geräusch. Oder da gibts auch noch ganz andere Geräusche. Wir ham jetzt nur mal zwei ausgewählt. ((Geräusche werden eingeblendet)) ((2 sec)) Also diese Möglichkeiten gibt es, dann noch . viele viele andere Geräusche. Und dann kann es natürlich sein, dass Sie ein Ohrgeräusch haben, ein Tinnitus wie man das nennt, oder Sie haben einen Hörsturz. Und damit sind wir schon beim Thema unserer heutigen Sendung: Der Hörsturz.  
(HÖRSTURZ 1-12)

Der Moderator führt mit *stellen Sie sich vor* die fiktive Situation ein und verdeutlicht, wie sich ein Hörsturz für den Adressaten (*Sie*) anfühlt. Eingebettet in das Szenario sind noch ein Vergleich (*ein Gefühl als wenn Watte im Ohr wäre*) und eine akustische Veranschaulichung typischer Tinnitus-Geräusche. Eine solche Darstellung kann dem Zuschauer helfen, ein ähnliches körperliches Erleben einzuordnen und ernst zu nehmen. Gleichzeitig haben die dramatische Schilderung und die Einspielungen der Tinnitus-Geräusche einen unterhaltenden und neugierig machenden Effekt.

### 3.4. Interaktiver Aufbau von Veranschaulichungen

Im Folgenden möchte ich zeigen, wie Veranschaulichungsmittel in der Interaktion zwischen Gästen und Moderatoren rezipiert und weiter bearbeitet werden. Da die Moderatoren für Verständlichkeit der Informationen wie auch die Unterhaltung zu sorgen haben, fördern sie bei ihren Gästen die Verwendung von Veranschaulichungen, fordern sie u.U. auch ein. Betroffene sowie Experten erhalten regelmäßig positives Feedback auf ihre Verwendung.

Die Entwicklung von Veranschaulichungen kann interaktiv gemeinsam erfolgen, wie im folgenden Beispiel aus einer Talkshow zum Thema Asthma. Hier bauen zuerst der Moderator und ein Experte mit verschiedenen Metaphern aufeinander auf, anschließend greift ein Betroffener diese Metaphern auf und integriert sie in seine Schilderung.

Moderator Fliege thematisiert die Ursachen von Asthma. Nachdem Patienten geschildert haben, dass bei ihnen durch Schadstoffe in der Luft (z.B. Lösungsmittel) Asthma ausgelöst wurde, wendet er sich mit einer Frage an den Experten:

#### *Beispiel 18: Auslöser1*

MO: Kann das denn sein, Herr Doktor, dass man Asthma in sich hat und dass es da irgendwelche Auslöser/ . da ist es der Laserdrucker, hier ist es Lösungsmittel von Farbe, hat man das in sich, ist das vererbbar und auf einmal wird es . kling! angeknipst ((schnippt mit den Fingern)) durch irgendeine/ durch irgendeine Begegnung?

(ASTHMAF2 667-671)

Durch die metaphorische Formulierung *kling! angeknipst* und das gleichzeitige Fingerschnippen als nonverbale Veranschaulichung erscheint die Entstehung von Asthma wie das Einschalten eines technischen Gerätes, das daraufhin zu arbeiten beginnt. Durch diese Metapher veranschaulicht Fliege ein plötzliches Geschehen, unterstützt auch durch *Auslöser* und *auf einmal*. Der Experte bestätigt das:

#### *Beispiel 19: Auslöser2*

EX: Genau so ist es, es gibt . allerdings verschiedene Formen von Asthma und man weiß, dass auch ein Teil davon . ne Veranlagung ist, eine vererbte Veranlagung, die dann eben durch nen äußeren Reiz, und der kann sehr klein sein, eine Polle . ein Staubkörnchen . dann zur quasi Explosion führt.

(ASTHMAF2 672-677)

Der Experte hier verwendet ebenfalls eine Metapher – aber eine andere (*Explosion*). Auch diese veranschaulicht ein plötzliches Geschehen, das aber – spezifischer und dramatischer – als Zündung eines Sprengkörpers oder einer explosiven Substanz erscheint.

Fliege entwickelt bei den Ausführungen des Experten über den *sehr kleinen* Reiz (*eine Polle . ein Staubkörnchen*) noch eine andere metaphorische Vorstellung, die er in die Interaktion einbringt:

*Beispiel 20: Auslöser<sup>3</sup>*

MO: Kann das aber auch sein, dass man selber ist wie ein Fass. Und wo immer so ein Tropfen Gift rein kommt, so eine Polle, noch eine Polle, noch ein Dampf von irgendeiner Farbe, und dann ist das Fass voll . und dann läuft es über, ((schnippt mit den Fingern)) ist das auch eine Möglichkeit? Dass man schon tausend Gifte drin hat?

EX: Auch das gibt es, ja.

(ASTHMAF2 677-682)

Die neue Metapher vom Menschen als *Fass* mit *tausend Giften* darin, das dann schließlich *überläuft*, impliziert zwar – anders als das plötzliche Ereignis der *Explosion* – einen länger andauernden Prozess. Sie schließt aber insofern an die *Explosions*-Metapher des Experten an, als sie die allmähliche Anreicherung der explosiven Substanz bis zur kritischen Masse darstellt. Wie am Beginn der Sequenz schnippt Fliege auch hier bei der Nennung des kritischen Ereignisses (*und dann läuft es über*) mit den Fingern. Auch diese nonverbale Unterstützung stellt eine Verbindung her zwischen der ersten Veranschaulichung des Moderators (*kling! angeknipst*), der *Explosions*-Metapher des Experten und Fliegens zweiter Metapher (*überlaufendes Fass*). Die Metaphern erscheinen nur auf den ersten Blick disparat. Bei genauerer Betrachtung erkennt man, wie Moderator und Experte sich interaktiv gegenseitig stimulieren, sich mit ihren Vorstellungen aufeinander beziehen und aufeinander aufbauen.

Interessanterweise nimmt etwas später einer der Betroffenen sowohl die Metapher der *Explosion* als auch die vom *Fass* auf und verbindet beide in einer Äußerung. Dabei entsteht ein leicht komisch wirkender Bildbruch:

*Beispiel 21: Dauerbombardement*

BE: Wenn Sie dieses Dauerbom . bardement von chemischen Stoffen . über Jahre . ertragen, können Sie sich vorstellen, dass das Fass irgendwann wirklich überläuft.

(ASTHMAF2 696ff.)

#### **4. Das Versagen von Veranschaulichungsverfahren**

In Gesundheitssendungen findet man viele gelungene, aber auch misslungene und problematische Veranschaulichungen. Das zeigt, dass die Verfahren nicht immer einfach zu handhaben sind. Veranschaulichungen können ihre Funktion als Verstehenshilfe verlieren, Darstellungen sogar verkomplizieren oder die Zuschauer irritieren. Im Folgenden werde ich darstellen, aus welchen Gründen Veranschaulichungen versagen können.

### ***Irritierende Bildbrüche in einem Vergleich***

In einer Sendung zum Thema Allergien bittet die Moderatorin die geladenen Experten um abschließende Stellungnahmen zu diesem komplexen und schillernden Krankheitsgeschehen. Ein Arzt erklärt die Allergie mit Hilfe einer Analogie als ein *multifaktorielles Geschehen*:

#### *Beispiel 22: Nussschale*

EX: Die Allergie ist wie eine schwimmende Nussschale, . die erst zum Ausbruch kommt, sprich untergeht, wenn viele Gewichte hineingelegt werden. Ein Gewicht ist . die Disposition, ein weiteres Gewicht ist die/ das Allergen und eine Vielzahl von begleitenden Faktoren, die das Schiff gewissermaßen zum Überlaufen bringen, nein, das Wasser zum Einlaufen bringen und zum/ zur Ausprägung der Allergie dann führen. Das ist also ein multifaktorielles Geschehen.

(ALLERG10 37-45)

Der Experte entwirft einen Vergleich zwischen dem Ausbruch einer Allergie und dem Untergehen eines schwimmenden, bootartigen Gefährts: Ein Boot geht nicht unter, wenn es mit einem Gewicht beladen wird; sondern erst, wenn es mit vielen Gewichten überladen wird, läuft es voll und geht unter. So bedarf es bei einer Allergie auch mehrerer Faktoren, bis sie zum Ausbruch kommt. Das *multifaktorielle Geschehen* ist der Grund, warum sie ganz plötzlich auftreten kann und ein bestimmter Auslöser oft nicht zu finden ist.

Die Analogie misslingt jedoch gründlich: Der Experte wählt die Nussschale zur Konkretisierung des Gefährts. Die Gleichsetzung von *Allergie* und einer *schwimmenden Nussschale* ist sehr ungewöhnlich – was per se nicht schlecht sein muss, weil ein überraschender Vergleich sehr wirksam sein kann. Diese Gleichsetzung jedoch ist nicht erhellend und ihre weitere Ausarbeitung, *viele Gewichte* in eine Nussschale zu legen, geht von der Alltagserfahrung weg und passt eher zu einem richtigen Boot oder *Schiff*. So kommt es zu einem Bildbruch. Die aus der Analogie folgende Gleichsetzung zwischen *untergehen* (wo etwas verschwindet) und *zum Ausbruch kommen* (wo etwas zum Vorschein kommt) erweist sich als unglücklich.

Die Aufzählung der einzelnen *Gewichte* geschieht durch die Fachbegriffe *Disposition* und *Allergen*. Wenn eine Erklärung bildlich gut gewählt und redundant gehalten ist, fallen einzelne unerklärte Fachausdrücke nicht so ins Gewicht, hier aber erhöhen sie den Grad der Unverständlichkeit. Zur Verwirrung tragen außerdem auf sprachlicher Ebene die syntaktischen Überkreuzungen bei (*Allergie ... , die erst zum Ausbruch kommt – Nussschale, ... die untergeht*), ebenso wie die semantischen Korrekturen (*Überlaufen, nein, Einlaufen*).

Die Mimik (Stirnrunzeln) des Experten gegen Ende seiner Ausführung macht deutlich, dass er merkt, dass seine Darstellung aus den Fugen geraten ist. Da es sich um das Ende der Sendung handelt, hat er aber keine Möglichkeit zur Neuformulierung. Fachliche Kompetenz garantiert also keineswegs Übung im verständlichen Erklären.

### ***Vergleiche mit unklaren Bezügen***

Vergleiche können auch scheitern, wenn die Bezüge unklar bleiben. In einer Sendung zum Thema Herz (*Herznacht ZDF*) wird erläutert, wie ein Bypass eingesetzt wird und wie er funktioniert. Die wenig anschauliche Erklärung des Experten (*deswegen den Anschluss eben im Bereich der großen Körperschlagader*) versucht der Moderator Floto mithilfe eines Vergleichs zu veranschaulichen:

#### ***Beispiel 23: Rhein***

MO: Also das wäre wie wenn man ein kleines Flüsschen, das n Hindernis hat, äh dadurch auf jeden Fall sicherstellt, dass man zum Beispiel den Rhein anzapfen würde und da die Verbindung äh schafft, dann is auf jeden Fall bei dem kleinen Flüsschen hinter der Engstelle wirklich viel Leben, viel Wasser.

(HERZNA 20ff.)

Der Vergleich zwischen Gefäßen und Flüssen ist zu wenig ausgebaut, die Metaphern (*Hindernis, anzapfen, viel Leben*) und die Beispiele (*den Rhein anzapfen*) sind unklar und unkonkret. Die Bezüge innerhalb des Vergleichs sind ebenfalls unklar: Was genau wird *sichergestellt*? In welcher Beziehung stehen *Flüsschen* und *Rhein*? Wo und wie schafft man die *Verbindung*? Worauf verweist das deiktische Wort *da* (*da die Verbindung schafft*)? Obwohl sich ein Vergleich zwischen fließenden Gewässern und Blutgefäßen durchaus anbietet, kann er in der hier präsentierten Form nicht als Veranschaulichung funktionieren. Der Experte knüpft auch nicht daran an, sondern setzt seine Darstellung unmetaphorisch fort.

### ***Verwirrende Rechenbeispiele***

*Rechen-Beispiele* müssen, wie bereits gesagt, einfach sein und dosiert eingesetzt werden. Wenn sie sehr abstrakt oder komplex sind, werden sie – gerade in der Schnelligkeit der medialen Darstellung – unverständlich oder verwirrend.

Im folgenden Ausschnitt aus *Praxis* will der Moderator mithilfe eines Beispiels veranschaulichen, wie man durch einen *Test* sein *persönliches Herzinfarktsrisiko* errechnen kann:

#### ***Beispiel 24: Rechenprogramm***

MO: die verschiedenen Risiken. Man weiß zum Beispiel, wie viele . Menschen mit bestimmten Werten in einem Zeitraum von acht oder zehn Jahren einen Herzinfarkt bekommen. Und darauf gründen sich richtige Rechenprogramme zur Ermittlung des persönlichen Herzinfarktsrisikos. Ein Beispiel. . Sie benötigen dazu den oberen, den ersten Blutdruckwert, die einzelnen Blutfettwerte . also LDL, HDL und Triglyzeride und . Angaben zu weiteren Risikofaktoren. Ergebnis ist das Risiko, in den kommenden acht Jahren einem Herzinfarkt zu erleiden. Ein Beispiel, für einen fünfundvierzigjährigen Mann . mit oberem Blutdruckwert von hundertvierzig, LDL hundertachtzig, also hoch, HDL fünfundvierzig, also gut und Triglyzeride nur neunzig, der nicht raucht, kein Diabetiker ist und keinen Fall von Herzinfarkt in seiner Familie hat, ergibt ein Risiko von weniger als zwei Prozent, in den nächsten acht Jahren an einem Herzinfarkt zu erkranken. Das ist wie:1 weniger . als der Durchschnitt trotz hohem LDL-Cholesterin. (PRAKREIS 192ff.)

Dieses Beispiel eignet sich wohl kaum zur Einschätzung des eigenen Risikos:

- Die Darstellung ist sehr kompakt, sie erfolgt z.T. jargonartig (*HDL fünfundvierzig*) und es werden sehr viele und verknäppte Informationen auf engstem Raum angeführt.
- Es werden für die Berechnung viele Faktoren gefordert, die dem Zuschauer nicht unbedingt vertraut sind, deren Bedeutung z.T. unklar bleibt (*Triglyceride nur neunzig*) und über die er auch nicht ohne weiteres verfügt (*oberer Blutdruckwert, Blutfettwerte*) – schon gar nicht in der Geschwindigkeit.
- Es werden Abkürzungen (*HDL, LDL*), Fachausdrücke (*Triglyceride*), Zahlenangaben und Bewertungen (*also gut*) miteinander vermischt.
- Es bleibt unklar, warum genau diese Konstellation letztendlich zu einem Risiko von *weniger als zwei Prozent* bezogen auf die *nächsten acht Jahre* führt.

### ***Vorbereitung als Falle***

Die Darstellungen der Moderatoren sind in der Regel vorbereitet, so dass Veranschaulichungen sich auf im Studio vorhandene Bilder und Objekte stützen können. Dass die Vorbereitetheit aber zur Falle werden kann, zeigt ein Beispiel aus zwei aufeinander folgenden Sendungen von *Gesundheit!* zum Thema Bluthochdruck.

Der Moderator Dr. Gerhardt erklärt Funktion und Wirkung des Blutdrucks. Seine Worte begleitet er mit dem Zeigestab, mit dem er auf die angesprochenen Organe in einer anatomischen Abbildung zeigt. Funktion und Wirkung des Blutdrucks veranschaulicht er durch einen Vergleich aus dem Tierreich:

### ***Beispiel 25: Druck3***

MO: Wenn wir die Giraffe betrachten, die hat einen viel längeren Hals als die Menschen. Deswegen muss hier bei der Giraffe der Blutdruck viel höher sein als beim Menschen. Also hier, dieses wichtige Organ Gehirn . muss mit ausreichend Blut versorgt werden, . sprich mit ausreichend Sauerstoff. Aber es müssen auch lebensnotwendige Organe oder lebenswichtige Organe wie zum Beispiel die Nieren oder hier die Leber . oder hier die Milz, müssen dringend mit Blut und mit Sauerstoff versorgt werden.  
(BLUTDRU 19-32)

Der Einsatz des Zeigestabs und der Giraffen-Vergleich (*wenn wir die Giraffe betrachten*) unterstützen die Erklärung. Irritierend ist aber, dass dieser Vergleich nur auf der sprachlichen Ebene erfolgt. Bei den Formulierungen *die hat einen viel längeren Hals* und *hier bei der Giraffe* fährt der Moderator auf dem Schaubild des Menschen zwischen Herz und Kopf hin und her, aber referiert sprachlich auf eine Giraffe. Er formuliert, als gäbe es eine Abbildung einer Giraffe – man sieht aber keine Giraffe.

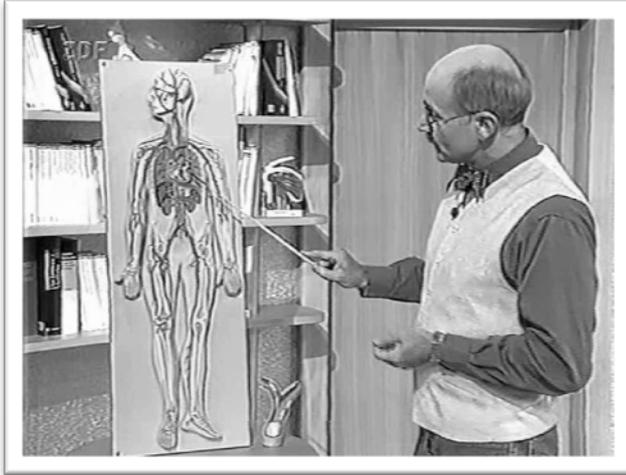


Abbildung 8: „Hier bei der Giraffe ...“

Des Rätsels Lösung ist: Es handelt sich um den einleitenden Teil einer Anrufsendung zum Thema Bluthochdruck. Tags zuvor gab es eine Sendung zum selben Thema, in der der Moderator die Funktionsweise des Blutdrucks ebenfalls erklärte. Er benutzt in beiden Sendungen dasselbe Schaubild vom Menschen und den Zeigestab. Die Formulierungen sind fast identisch, die verwendeten Metaphern vorbereitet und routinisiert. Auch der Vergleich mit der Giraffe ist Teil der ursprünglichen Erklärung.

Im Unterschied zur Anrufsendung wird in der Sendung am Tag zuvor der Vergleich nachvollziehbar ausgebaut und durch entsprechendes Bildmaterial gestützt.

### Beispiel 26: Giraffe<sup>3</sup>

MO: Jetzt sehen Sie ja, dass dieser Abstand vom Herz bis zum Kopf . nicht so sehr groß ist, nicht so weit ist, deswegen reicht auch ein Blutdruck, ich sag mal so als Richtgröße, hundertvierzig zu achtzig wäre ein normaler Blutdruck.

((geht zu Videowand))

Wir wissen bei Tieren, . zum Beispiel bei der Giraffe, dass da ein wesentlich höherer Blutdruck vorherrscht, warum? . Weil der Weg von hier bis nach oben steil ist und auch sehr lang, so hat die Giraffe zum Beispiel einen Blutdruck von dreihundert zu zwohundertzwanzig, das wäre für einen Mensch sehr schlecht, wahrscheinlich bekäme er sehr schnell einen Herzinfarkt, oder sehr schnell . einen . Schlaganfall.

(BLUT 55-67)

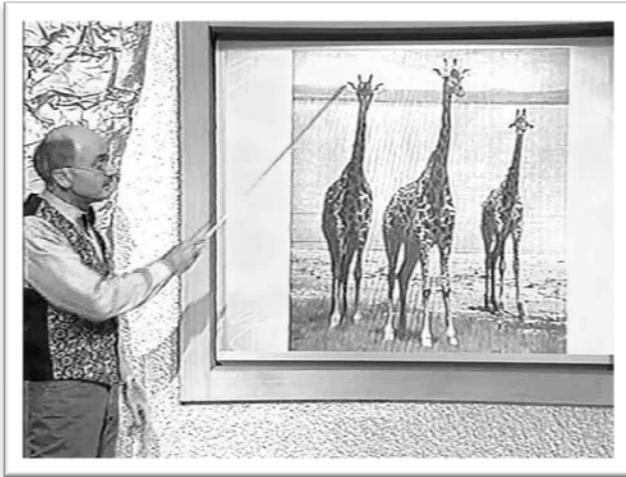


Abbildung 9: Das Giraffenbild

Der Moderator verweilt, solange es um den menschlichen Körper geht, beim anatomischen Schaubild (*dieser Abstand vom Herz bis zum Kopf*). Als er zum Vergleich aus der Tierwelt ansetzt, geht er zur Videowand mit dem Bild einer Giraffenherde. Die Äußerung *weil der Weg von hier bis nach oben steil ist und auch sehr lang* begleitet er, indem er mit dem Zeigestab den Hals einer Giraffe nachzeichnet.

Der Vergleich erleidet in der Anrufsendung aufgrund der Wiederholung eine irritierende Verkürzung. Hier hat sich beim Moderator vermutlich die eingeschlifene Routine durchgesetzt. Ein Zuschauer, der die erste Sendung nicht gesehen hat, wird mit dieser verkürzten Form wenig anfangen können. Vorbereitetheit garantiert also nicht gute Erklärungen und Veranschaulichungen, z.B. wenn sprachliche und visuelle Informationen versatzstückartig zum Einsatz kommen und konzeptionell nicht aufeinander abgestimmt sind.

### ***Fachbegriff oder Metapher?***

Zu Problemen kann es auch kommen, wenn der Laie nicht unterscheiden kann, ob ein Ausdruck als Fachausdruck oder als Metapher verwendet wird. Im Medizinjargon wird z.B. vom „sog. stummen Herzinfarkt ohne Beschwerden“ (Pschyrembel 2004, 749) gesprochen, einem Infarkt ohne die charakteristischen Symptome. Wie ein Laie den Ausdruck *stummer Infarkt* versteht, hängt davon ab, in welchem Kontext der Begriff vorkommt. Wenn ein medizinischer Experte ihn erläutert und dem medizinischen Sprachgebrauch zuordnet (z.B. *stumme Herzinfarkte, wie wir das nennen* (SPRECH 376)), ist das Verständnis unproblematisch. Un- oder missverstanden könnte der Ausdruck dagegen in folgender Darstellung eines Films bleiben:

### ***Beispiel 27: Stummer Infarkt***

SP: Der Herzinfarkt hat viele Gesichter. Vom stummen Verlauf bis zur dramatischen Notfallsituation. Jetzt zählt jede Minute, damit der Infarkt nicht tödlich endet.

(SPRECH2 130f.)

Der Sprecher erläutert den Ausdruck *stumm* nicht; dessen Bedeutung kann höchstens teilweise aus dem Kontrast zu *dramatische Notfallsituation* erschlossen werden. Beide Formen des Herzinfarkts werden metaphorisch als *Gesichter* gefasst. Für die Zuschauer wird deshalb nicht klar erkennbar, dass *stumm* hier Teil eines Fachbegriffs ist.

Ein anderes Beispiel: Der Begriff *Plaque*, der Ablagerungen in den Gefäßen bezeichnet, wird in Gesundheitssendungen häufig durch die Ausdrücke *Kalk* bzw. *verkalken* ersetzt. Sie gehören zum Metaphernsystem (Lakoff/Johnson 1980/1998) vom Herz-Kreislauf-System als einem *Rohr- oder Heizungssystem*. Dass es sich um Metaphern handelt, wird aber für Laien nicht deutlich. Die Zusammensetzung der *Plaque* als *Kalk* zu kennzeichnen ist irreführend, besonders wenn im selben Zusammenhang nach den Ursachen der *Verkalkung* gefragt wird und dann Entzündungen und Fettablagerungen genannt werden. Es wäre also – im Sinne öffentlicher Gesundheitsaufklärung – sinnvoller, den eingebürgerten Ausdruck *verkalken* kritisch zu hinterfragen und seinen bloß metaphorischen Charakter deutlich zu machen.

## 5. Fazit

Verfahren der Veranschaulichung liefern bei der Vermittlung von fachlichem Wissen und beim Erklären komplexer und abstrakter Zusammenhänge wirksame Unterstützung, gerade in der Experten-Laien-Kommunikation. Das gilt nicht nur für die massenmediale Vermittlung in Gesundheitssendungen, sondern für jegliche Vermittlungsprozesse. In Gesundheitssendungen unterstützen die Verfahren der Veranschaulichung nicht nur die Vermittlung durch Experten und Moderatoren; auch Betroffene bzw. Patienten können durch solche Verfahren ihr Erleben und ihre Erfahrungen verdeutlichen und interaktiv zugänglich machen. Die Wirkung von Veranschaulichungen potenziert sich, wenn sie gemeinsam interaktiv entwickelt werden.

Veranschaulichungen tragen darüber hinaus zum Unterhaltungswert einer Sendung bei. Auch dies lässt sich sicherlich für Vermittlungsdiskurse generalisieren.

Veranschaulichungen können auch misslingen, ihre Funktion als Verstehenshilfe verlieren, Darstellungen sogar verkomplizieren oder die Adressaten irritieren. Sie bieten keine Garantie für eine erfolgreiche Wissensvermittlung. Deshalb sollten Professionelle (Journalisten und Experten, wie z.B. Ärzte oder Lehrer) Veranschaulichungen für berufliche Standardthemen und -situationen sorgfältig vorbereiten, sie kritisch reflektieren, auf Stimmigkeit und Überzeugungskraft prüfen und dabei das Vorwissen der Zielgruppe berücksichtigen (also Laienwissen und auch Bekanntheit von Metaphern). Das ist im Einwegmedium Fernsehen wichtig, aber auch in allen anderen Kontexten, in denen die Rezipienten nicht nachfragen können.

## 6. Literaturangaben

- Brünner, Gisela (2009): Die Verständigung zwischen Arzt und Patient als Experten-Laien-Kommunikation. In: Klusen, Norbert/Fließgarten, Anja/Nebling, Thomas (Hrsg.): *Informiert und selbstbestimmt: Der mündige Bürger als mündiger Patient.* (= Beiträge zum Gesundheitsmanagement Bd. 24). Baden-Baden: Nomos, 170 - 188.
- Brünner, Gisela (2011): *Gesundheit durchs Fernsehen – Linguistische Untersuchungen zur Vermittlung medizinischen Wissens und Aufklärung in Gesundheitssendungen.* Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Brünner, Gisela/Gülich, Elisabeth (2002): Verfahren der Veranschaulichung in der Experten-Laien-Kommunikation. In: Brünner, Gisela/Gülich, Elisabeth (Hrsg.): *Krankheit verstehen. Interdisziplinäre Beiträge zur Sprache in Krankheitsdarstellungen.* Bielefeld: Aisthesis, 17 - 94.
- Brünner, Gisela/Lalouschek, Johanna (2010): Gesundheitsinformation im Fernsehen: Gesunde Ernährung in klassischen und neuen Sendungsformaten. In: Dausendschön-Gay, Ulrich/Domke, Christine/Ohlhus, Sören. (Hrsg.): *Wissen in (Inter-)Aktion.* Berlin: de Gruyter, 315 - 346.
- Ehlich, Konrad (1993): HiAT - a Transcription System for Discourse Data. In: Edwards, Jane/Lampert, Martin (Hrsg.): *Talking Data.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum. 123-148.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1976): Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT). In: *Linguistische Berichte* 45 (1976), 21-41.
- Klusen, Norbert/Fließgarten, Anja/Nebling, Thomas (Hrsg.) (2009): *Informiert und selbstbestimmt: Der mündige Bürger als mündiger Patient.* (= Beiträge zum Gesundheitsmanagement Bd. 24). Baden-Baden: Nomos.
- Lakoff, George/Johnson, Marc (1980/1998): *Metaphors we Live by.* Chicago and London: The University of Chicago Press. (Dt.: *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern.* Heidelberg 1998: Auer).
- Lalouschek, Johanna (2005): *Inszenierte Medizin. Ärztliche Kommunikation, Gesundheitsinformation und das Sprechen über Krankheit in Medizinsendungen und Talkshows.* Radolfzell: [www.verlag-gespraechsforschung.de](http://www.verlag-gespraechsforschung.de).
- Lalouschek, Johanna/Brünner, Gisela (2010): Von der Selbstkasteiung zum Genuss. Zum Wandel der Diskurse über Diät und richtige Ernährung in Gesundheitssendungen des Fernsehens. In: de Cillia, Rudolf/Gruber, Helmut/Krzyżanowski, Michał/Menz, Florian (Hrsg.): *Diskurs – Politik – Identität. Festschrift für Ruth Wodak zum 60. Geburtstag.* Tübingen: Stauffenburg, 137 - 148.
- Psychyrembel (2004): *Klinisches Wörterbuch.* Berlin/New York: de Gruyter, 260. neu bearb. Aufl.

## 7. Zitierte Sendungen

ALLERG, ALLERG1-10	Knackpunkt am Mittwoch (MDR): Allergien, 22.05.96
ASTH	Gesundheit! (ZDF): Asthma, 15.09.98
ASTMAF, ASTMAF1-4	Fliege (ARD): Asthma, 18.03.99
BLUT	Gesundheit! (ZDF): Bluthochdruck, 12.11.96
BLUTDRU, BLUTDRU2	Gesundheit! (ZDF): Call-in zu Bluthochdruck, 13.11.96
BLUTHOC	ZDF-Info Gesundheit: Bluthochdruck, 29.10.97
CHOLESPT	Gesundheit! (ZDF): Cholesterin, 12.03.01
CHRONSCHE, 1-5CHRONISCH	Die Sprechstunde (BR): Chronische Schmerzen, 10.10.00
FLI-SCH, FLI-SCH1-4	Fliege (ARD): Leben nach dem Schlaganfall, 27.08.98
GEFÄSSERK	Gesundheit! (ZDF): Richtig ernähren bei Gefäßverkal- kung, 20.11.97
GESCHLAG	Gesundheit! (ZDF): Schlaganfall, 04.09.00
HERZFRAU	ARD-Buffer: Herzinfarkt bei Frauen, 16.11.98
HERZNA	Gesundheitsmagazin Praxis (ZDF): Bypass-OP (live) & Herznacht im ZDF, 8.04.98
HÖRSTURZ	Gesundheit! (ZDF): Hörsturz, 21.08.97
LEBENSMI	Gesundheit! (ZDF): Lebensmittelallergien, 20.04.98
PRAKREIS, PRAKREI1-2	Gesundheitsmagazin Praxis (ZDF): Herz-Kreislauf- Krankheiten, 03.11.99
QUARKS1-3	Quarks & Co. (WDR): Das Herz, 08.09.98
SPRECH, SPRECH2	Die Sprechstunde (BR): Herzinfarkt, 28.10.97

### *Ernährungs-Dokus*

DER GROBE	(WDR), Mai 2006
GESUNDHEITSCHECK 1	
DU BIST WAS DU ISST	(RTL II), 31.07.2006

## 8. Zur Transkription

Die Transkripte folgen dem System der *Halbinterpretativen Arbeitstranskriptionen (HIAT)* (Ehlich/Rehbein 1976, Ehlich 1993). Bei Ausschnitten mit monologischem Charakter ist die in HIAT übliche Partiturschreibweise durch eine lineare Schreibweise ersetzt. Wo es nur auf die Darstellung eines Sprechers ankommt, sind die ggf. begleitenden Hörersignale weggelassen und diese Transkriptauschnitte ausdrücklich als „vereinfacht“ gekennzeichnet.

### *Sprechersiglen*

MO:	Moderator/in
EX:	Experte/Expertin
BE:	Betroffene/r
SP:	Filmsprecher/in

***Transkriptionskonventionen***

Ich will/ ich bin (            ) (Gefäße)	Äußerungs- oder Konstruktionsabbruch, Reparatur Wortlaut unverständlich vermuteter Wortlaut
.	deklarativ (Aussage)
?	interrogativ (Frage)
!	exklamativ (Ausruf, Aufforderung u.ä.)
,	leichtes Absetzen mit stehendem oder leicht steigendem Intonationsverlauf in einer Äußerung
.	kurze Pause, kurzes Stocken im Redefluss (Pausenpunkte stehen immer mit Leerzeichen davor und danach)
..	mittlere Pause
...	längere Pause (bis ca. 1 sec.)
((4 sec))	Pause in Sekunden (ab ca. 1 sec.)
gewa:rtet	auffällige Dehnung des Vokals
bei <u>be</u> iden sogar	auffällige Betonung von Silben oder Wörtern
((Lachen))	Lachen
((Knacken))	(knackendes) Geräusch
\ hm	Hörerrückmeldung mit fallend-steigender Intonation (Konvergenz – „ <i>einverstanden</i> “)

# **Von *ne*, kennen Sie ja bis zu ganz blöd mal gesprochen: kontextuelle Anschlussverfahren von Metaphern in Begriffserklärungen von Medizinstudierenden**

## **Ortrun Kliche**

### *Abstract*

Following Brünner/Gülich (2002) the article describes how medical students in their 5<sup>th</sup> year use metaphors and comparisons when explaining medical terms in video-recordings of simulated doctor-patient interactions realised within the training module „Translating medical terminology into everyday language” (PJ-STArT-Block) for medical students at Cologne University. This training module focuses on the use of patient-friendly language: In a simulated encounter, a standardised patient asks for clarification of terms she does not understand in the report on a magnetic resonance tomography of her lumbar vertebral column. On the basis of 120 metaphors and comparisons in 65 encounters I will show that nearly all students indicate the use of metaphorical terms with the help of „contextualisation techniques” such as metadiscursive comments, and hedges, and in general a considerable effort to verbalise the information. Potential problems arise when the reference to the *comparandum* remains unclear.

*Keywords:* Doctor-patient communication, explanation of medical terms, metaphors and comparisons, metaphorical terms, comprehensibility of medical jargon, simulated patients

1. Einleitung
2. Die Veranschaulichungsverfahren Metapher und Vergleich
  - 2.1. Metaphern und Vergleiche – eine Annäherung
  - 2.2. Metaphern und Vergleiche im Experten-Laien-Gespräch
3. Die Daten und ihr Hintergrund
  - 3.1. Das Modul „Übertragung von Fachsprache in Alltagssprache“ im Kölner Lehrprojekt PJ-STArT-Block
  - 3.2. Die Gesprächsvideos
  - 3.3. Der Befundtext und seine Fachbegriffe
4. Kontextuelle Anbindung von Metaphern und Vergleichen in den Gesprächsvideos
  - 4.1. Flüssige Formulierungsarbeit
  - 4.2. Aufwändige Formulierungsarbeit
    - 4.2.1. Metadiskursive Kommentare
    - 4.2.2. Rückbindungen
5. Fazit
6. Literaturangaben
7. Anhang: Transkriptionskonventionen

## **1. Einleitung**

Die Arzt-Patienten-Kommunikation wird besonders da zur Experten-Laien-Kommunikation, wo es darum geht, dass ÄrztInnen PatientInnen Fachtermini und das dahinter verborgene Fachwissen näher bringen. Zur Unterstützung ihrer Vermittlungsbemühungen und zur Bearbeitung (vermuteter) Verstehensprobleme greifen sie u.a. auf sprachliche Veranschaulichungsverfahren zurück:

Beim Vermitteln und Verständlich-Machen brauchen Experten und Laien den Bezug auf das gemeinsame Alltagswissen, auf ein Wissen, das sie miteinander teilen bzw. das als gemeinsam vorausgesetzt werden kann. Sprachlich-kommunikative Verfahren, durch die neues Wissen, das vermittelt werden soll, in Zusammenhang zum geteilten oder vorausgesetzten Alltagswissen gestellt wird, sind Veranschaulichungen und Erklärungen (Brünner 2011: 295).

Im Folgenden soll unter dem Gesichtspunkt ‚Anbindung an den Kontext‘ die Verwendung von Veranschaulichungsverfahren wie Metaphern und Vergleiche durch Medizinstudierende an der Schwelle zum Praktischen Jahr (PJ) untersucht werden. Diese führten mit Simulationspatientinnen<sup>1</sup> Gespräche, in denen das patientengerechte Erklären von Fachtermini Schwerpunkt war. Vier Semester lang hat die Autorin insgesamt 515 dieser identisch konzipierten videographierten Erklärungsgespräche je einmal ganz angeschaut und zusammen mit den Studierenden in Ausschnitten besprochen. In einer dieser Besprechungen gab eine Studentin an, sie habe sich aus ihrer Erfahrung heraus, dass Veranschaulichungen sich zum Erklären sehr eignen, kurz vor dem Patientenkontakt überlegt, welche Metaphern sie verwenden könne, und sich für *Bandscheibe die Hälfte eines Marmeladenbrötchens* ausgedacht. In der Verbalisierung vor der Simulationspatientin schloss sie die Metapher durch die metadiskursiven Kommentare *blöd gesprochen* und *ganz blöd mal gesprochen* zu Beginn und am Ende der Metaphernsequenz an, wertete sie dadurch deutlich ab und stellte auch ihre Eignung in Frage. Das war der Auslöser, sich näher damit zu beschäftigen, wie diejenigen Studierenden, die Metaphern und Vergleiche zur Veranschaulichung einsetzen, diese an den Kontext anbinden und mit welchen „Anschlusselementen und -verfahren“ (Brünner/Gülich 2002: 40) sie das tun.<sup>2</sup> Dabei wird die Frage nach der Verständlichkeit der Veranschaulichungsverfahren allein unter dem Gesichtspunkt der Kontextanbindung beleuchtet, was ausschließlich die SprecherInnen in den Fokus rückt. Der interaktive Aspekt von Wissensvermittlung und Verstehen wird an dieser Stelle also ausgeblendet. Das trägt der Problematik Rechnung, dass die Verstehensreaktionen der Simulationspatientinnen, die in der Zeit ihrer Einsätze ständig dieselben Begriffe erklärt bekommen und umfangreiches Wissen erwerben, nicht als authentisch gelten können.<sup>3</sup> Die Tatsache, dass es sich um simulierte Gespräche handelt, ist somit nur am Rande relevant.

Zunächst wird in Kapitel 2 knapp umrissen, was für die vorliegende Untersuchung unter einer Metapher und einem Vergleich zu verstehen ist. Dann wird deren Einsatz im Experten-Laien-Gespräch unter Berücksichtigung ihrer Einbindung in den Kontext thematisiert. Anschließend wird in Kapitel 3 vorgestellt, in welchem Zusammenhang und aus welchem Grund die Gesprächsdaten erhoben wurden und welche Termini und Sachverhalte die Studierenden erklären. Im Hauptteil werden aus den Daten Beispiele für einfache und komplexe Anbindungsverfahren präsentiert und bezüglich ihrer Besonderheiten besprochen. Zum Schluss werden die Ergebnisse zusammengefasst und problematische Aspekte in der Kontextanbindung von Metaphern und Vergleichen beleuchtet.

<sup>1</sup> In diesem Modul spielten ausschließlich Frauen die Patientenrolle.

<sup>2</sup> Vielen Dank an Herrn Hartung, der in meinem Vortrag auf der GAL-Tagung 2011 die Frage an mich stellte, ob es in dem Corpus noch mehr dieser auffälligen metadiskursiven Kommentare wie *blöd gesprochen* gebe.

<sup>3</sup> Zu den simulierten Verstehensreaktionen dieser Schauspielpatientinnen vgl. Kliche i.V.

## 2. Die Veranschaulichungsverfahren Metapher und Vergleich

Verfahren der Veranschaulichung, wozu Metaphern und Vergleiche gehören, dienen zur Verständlichmachung als schwierig oder unbekannt eingestuftes Sachverhalte, aktivieren geteiltes Alltagswissen der Gesprächsbeteiligten und spielen besonders in der Experten-Laien-Kommunikation und damit auch in der Arzt-Patienten-Kommunikation eine wichtige Rolle (vgl. u.a. Brünner 2009; Brünner/Gülich 2002; Gülich 1999). ExpertInnen können ihr fachliches Wissen durch Metaphern und Vergleiche auf Alltagswissen und persönliche Erfahrung der AdressatInnen beziehen (vgl. Brünner 2009: 181) und ihnen „auf leichte und angenehme Weise zu neuem Wissen verhelfen“ (Eggs 2006: 50). Dabei „geht es darum, das *In-gewissen-Hinsichten-Identische* von zwei aus sehr unterschiedlichen Bereichen der Wirklichkeit stammenden Dingen zu erkennen“ (ebd.: 64, Hervorhebung Eggs).

### 2.1. Metaphern und Vergleiche – eine Annäherung

„Durch Metaphern wird sprachlich eine Übertragung aus einem Wirklichkeitsbereich in einen anderen vorgenommen“ (Brünner 2009: 178). Um diese Übertragung geht es in den hier zugrunde gelegten Gesprächen: Die Medizinstudierenden suchen zur Unterstützung ihrer Erklärungen und zur Bearbeitung (tatsächlicher oder vermeintlicher) Verstehensdefizite (vgl. Eggs 2006: 67) aus einem anderen Wirklichkeitsbereich als dem medizinischen bzw. anatomischen nach einem Phänomen, von dem sie vermuten, dass es der Patientin bekannt ist, und welches sie in relevanter und wesentlicher Hinsicht mit dem zu Erklärenden als „identisch“ einschätzen (vgl. ebd.: 68). Primär bilden die Studierenden dabei ad hoc innovative Metaphern<sup>4</sup> und setzen diese in Nominalphrasen direkt oder als Vergleich ein, so dass Konstruktionen entstehen wie *x ist y* oder *x ist wie y*. Nach Eggs sind Metaphern und diejenigen Vergleiche, um die es hier geht (d.h. so genannte Analogievergleiche, die zwei verschiedene Wirklichkeitsbereiche involvieren) insofern ähnlich, als auch der „Metapher eine Analogie und damit eine Form des Vergleichens zugrunde liegt“ (ebd.: 42). Die Metapher kann somit als verkürzter Vergleich bezeichnet (vgl. ebd.: 41) und beide können in der folgenden Analyse grundsätzlich gemeinsam behandelt werden. Zur Betonung, dass der Analogievergleich „über heterogenen Wirklichkeitsdomänen operiert“ (ebd.: 64) und nicht aus demselben Erfahrungsraum Vergleichsgrößen bemüht, verwendet Eggs auch die Bezeichnung „heterogene[r] Vergleich“ (ebd.: 64).

In syntaktischer und semantischer Sicht bestehen Unterschiede zwischen Metaphern und Vergleichen. Im Vergleich werden die Elemente durch das *wie* getrennt: „[D]as vergleichende *wie* [errichtet] eine Art Barriere zwischen den Dingen, so dass mit der Gleichheit zugleich auch ihre Nichtgeltung behauptet wird“ (ebd.: 65). Es macht den HörerInnen deutlich, dass es darum geht, Gemeinsamkeiten in unterschiedlichen Dingen zu suchen und das *comparans* dabei in seiner wörtlichen Bedeutung zu belassen (vgl. ebd.: 71). Bei einer Metapher erhält das

<sup>4</sup> Zu den drei Erscheinungsformen von Metaphern: innovative, standardisierte (wie z.B. *er hat Bärenkräfte*) und lexikalisierte, kaum noch rekonstruierbare Metaphern vgl. Eggs (2006: 60ff.).

*comparans*, das als Prädikat fungiert, eine eigene, übertragene, vom üblichen Sinn abweichende Bedeutung (vgl. ebd.: 71):<sup>5</sup>

Der wesentliche Unterschied zwischen einem heterogenen Vergleich [...] und einer Metapher [...] ist, dass durch bzw. in der Metapher in der Sprache neue Bedeutung geschaffen wird. Insofern ist die Metapher sowohl linguistisch als auch kognitiv anspruchsvoller als der heterogene Vergleich, bei dem die Ordnung der Welt und der Sprache unangetastet bleiben. Hier nämlich muss der Hörer einzig nach gemeinsamen Eigenschaften der beiden aus heterogenen Erfahrungsräumen stammenden Größen suchen bzw. bei heterogenen Vergleichen des Typs „a ist wie b“ zunächst nach einer Dimension, hinsichtlich derer sich Gemeinsamkeiten der beiden miteinander verglichenen Größen auffinden lassen (ebd.: 71f.).

Eine bei einem Vergleich eher leichte Entdeckungsaufgabe für HörerInnen, wie der Satz „Hier nämlich muss der Hörer einzig nach gemeinsamen Eigenschaften [...] suchen“ suggeriert, mag zwar für die Tatsache stimmen, ein *comparans* als solches überhaupt zu entdecken. Aber was genau von den SprecherInnen für beide Bezugsgrößen als „in gewissen w e s e n t l i c h e n Hinsichten identisch“ (ebd.: 68; Hervorhebung Eggs) zugrunde gelegt wird, ist auch bei Vergleichen nicht automatisch zu entschlüsseln. Die oft nicht explizit gemachten Vorüberlegungen der SprecherInnen sowie deren Vorgehen beim Anschließen der metaphorischen Begriffe an den Kontext spielen für das Verstehen eines Sprachbildes eine ganz entscheidende Rolle. Diese Problematik wird im nächsten Kapitel kurz skizziert.

## 2.2. Metaphern und Vergleiche im Experten-Laien-Gespräch

Ärztinnen und Ärzten wird empfohlen, sich für wiederkehrende Themen ein Standardrepertoire an Veranschaulichungsverfahren zuzulegen (vgl. Brünner 2009: 181). Damit sie mit den Metaphern und Vergleichen ihre Kommunikationsziele auch erreichen, müssen sie einiges beachten:

Metaphern und metaphorische Konzepte sind selektiv, d.h. sie heben bestimmte Eigenschaften eines Gegenstands hervor und verdecken andere – die mit dem metaphorischen Konzept nicht konsistent sind. Jedes Metaphernsystem impliziert also eine besondere Perspektive, unter der der Gegenstand oder Wirklichkeitsbereich gesehen wird (Brünner 2011: 297).<sup>6</sup>

Das bedeutet, dass die Auswahl eines metaphorischen Konzepts überlegt getroffen werden muss. Sowohl der Sachverhalt, der erhellt werden soll, als auch die Aspekte der Metapher, die vergleichend herangezogen werden, müssen reflektiert werden (vgl. Brünner 2009: 179). Zusätzlich muss der Hintergrund der HörerInnen bedacht werden. Wenn Laien den Herkunftsbereich der gewählten Metapher nicht gut kennen, können sie die gewünschte Übertragung nicht leisten (vgl. ebd.: 179; Eggs 2006: 60).

Die linguistisch und kognitiv anspruchsvolle Metapher birgt auf Hörerseite die Gefahr, dass diese die Metapher nicht als solche erkennen (vgl. Eggs 2006: 105) oder aber nicht herausfinden, welche Aspekte der Metapher zur Übertragung ge-

<sup>5</sup> Eggs illustriert diesen Unterschied u.a. an den Beispielsätzen: Er kämpft wie ein Tiger. Er ist ein Tiger.

<sup>6</sup> Brünner bezieht sich damit auf die kognitive Metapherntheorie von Lakoff/Johnson (1980/1998; 1999).

dacht sind, so dass eine Äußerung falsch interpretiert werden kann (vgl. Brünner 2009: 178). Diese Gefahr besteht auch bei Vergleichen, selbst wenn der Vergleichsadjunktor *wie* zumindest den metaphorischen Gebrauch eines Begriffs kenntlich (vgl. Eggs 2006: 105f.) macht. Ansonsten dienen auch die im Folgenden beschriebenen Anschlussverfahren der Kenntlichmachung. Es steht zu vermuten, dass diese auch für die SprecherInnen im Formulierungsprozess hilfreich ist – zumindest fällt auf, dass in den Daten sich fast alle Studierenden entsprechender Anschluss- und Hinweisverfahren bedienen.

An Verfahren, wie Metaphern und Vergleiche an den Kontext angebunden werden können, beschreiben Brünner und Gülich drei:

- Metadiskursive Kommentare, die direkt auf die Veranschaulichung verweisen oder auch deren Vereinfachung kennzeichnen. Als beispielhafte Wendungen wären zu nennen: „Sie müssen sich das vorstellen wie“ mit Bezug auf Metaphern oder „sag ich mal einfach“ (2002: 40).
- Vagheitsindikatoren, wie „sozusagen“, „in einer Art“ (ebd.: 41), die eine Äußerung als vorläufig und nicht ganz zutreffend einschränken und „die Unschärfe des gewählten metaphorischen Ausdrucks in dem Sinne, dass er das zu beschreibende Phänomen nur näherungsweise trifft, [signalisieren]“ (ebd.: 41).
- Rückbindungen an einen gemeinsamen Wissens- oder Erfahrungsbereich. Mit Ausdrücken des Kennens, Wissens und der Vertrautheit wird auf gemeinsames Alltagswissen verwiesen. „Sie reflektieren eine für Veranschaulichungen konstitutive Bedingung, dass nämlich die Adressaten den für die Metapher oder den Vergleich herangezogene [sic!] Bereich [...] kennen“ (ebd.: 41f.). Formulierungen wie „Sie wissen ja vielleicht“ oder „Sie kennen alle [...]“ (ebd.: 42) fallen in diese Kategorie.

Durch solche Anschlussverfahren erhalten die HörerInnen Signale, wie sie die Äußerung in ihrem Verstehensprozess bearbeiten sollen (vgl. Eggs 2006: 107, 113; Brünner 2011: 261). Gleichzeitig transportieren solche rahmenden Äußerungen häufig Abschwächungen bis hin zu Abwertungen der Metaphern und tragen über die Signal gebende Wirkung hinaus nicht wesentlich zum Verständnis bei (vgl. Brünner 2011: 256). Bevor im Analyseteil das entsprechende Vorgehen der Medizinstudierenden untersucht wird, werden zunächst die dafür zugrunde gelegten Daten vorgestellt.

### 3. Die Daten und ihr Hintergrund

#### 3.1. Das Modul „Übertragung von Fachsprache in Alltagssprache“ im Kölner Lehrprojekt PJ-STArT-Block<sup>7</sup>

Seit dem Wintersemester 2009/2010 durchlaufen Medizinstudierende der Universität zu Köln am Ende des 10. Semesters kurz vor Eintritt ins Praktische Jahr das einwöchige Lehrprojekt PJ-STArT-Block. Die Studierenden lösen auf einer Simulationsstation verschiedene Fälle, ihre PatientInnen sind SchauspielerInnen, so genannte SimulationspatientInnen (SP<sup>8</sup>). Das Akronym STArT steht für Schlüsselkompetenz-Training und Anwendung in realitätsnahen Tagesabläufen.<sup>9</sup> Herausforderung für die Studierenden ist es, alle bisher erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu aktivieren und anzuwenden und das eigene Vorgehen kritisch zu reflektieren. Angeleitet werden sie durch ein interdisziplinäres Lehrteam.

Das Modul *Übersetzung von Fachsprache in Alltagssprache* ist mit einem entsprechenden Fall Teil dieser Lehrwoche.<sup>10</sup> Angesiedelt ist es am Institut für Geschichte und Ethik der Medizin, das mit der Lehre der Fachterminologie befasst ist und Medizinstudierenden im ersten Semester Grundlagen zu deren Bildung und Bedeutung vermittelt. Im Verlauf des weiteren Studiums sowie in Famulaturen und Praktika vertiefen die Studierenden ihre fachsprachlichen Kenntnisse und üben sich in deren Verwendung. Die Kehrseite der Beherrschung von Fachterminologie ist die Verständlichkeit ärztlicher Sprache. Um zu untersuchen, wie angehende PJler Fachtermini und das dahinter liegende Fachwissen kommunizieren, und um ihnen für ihre zukünftigen Patientenkontakte Anregungen zum patientengerechten Erklären zu geben, ist das Modul *Übertragung von Fachsprache in Alltagssprache* entstanden.

Für dieses Modul wurden auf der Grundlage eines authentischen MR-Befunds (Magnetresonanztomogramm der Lendenwirbelsäule) ein Setting und das dazu gehörige Rollenscript<sup>11</sup> entworfen, um mit SP eine realitätsnahe und für alle Stu-

<sup>7</sup> Projekt im Rahmen des studienbeitragsgeförderten Lehrprojekts EISBÄR/PJ-STArT-Block (<http://www.pjstartblock.uni-koeln.de>) unter Beteiligung der folgenden Institutionen der Universität zu Köln, Medizinische Fakultät: Zentrum für Palliativmedizin (Prof. Dr. Voltz, PD Dr. Schiessl), Klinik und Poliklinik für Psychosomatik und Psychotherapie (PD Dr. Albus, Prof. Dr. Obliers, Dr. Koerfer), Institut für Pharmakologie (Prof. Dr. Herzig, PD Dr. Matthes), Studiendekanat und Kölner Interprofessionelles Skills Lab und Simulationszentrum (Prof. Dr. Dr. Lehmann, Dr. Boldt, Dr. h.c. (RUS) Stosch), Institut für Geschichte und Ethik der Medizin (Prof. Dr. Karenberg, Prof. Dr. Dr. Schäfer) und Humanwissenschaftliche Fakultät: Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften (Prof. Dr. Allemann-Ghionda).

<sup>8</sup> SP wird im Folgenden für Singular und Plural (maskulin oder feminin) verwendet.

<sup>9</sup> Das Lehrkonzept wurde von Christine Schiessl unter Beteiligung verschiedener Institute und Kliniken erstellt.

<sup>10</sup> Das federführende Team, Axel Karenberg und Daniel Schäfer vom Institut für Geschichte und Ethik der Medizin, initiierte damit eine Kooperation mit den für diskursanalytische Arbeiten im Bereich der Arzt-Patienten-Kommunikation ausgewiesenen WissenschaftlerInnen Kristin Bührig, Institut für Germanistik I der Universität Hamburg, und Bernd Meyer, Fachbereich 06 der Universität Mainz.

<sup>11</sup> Vgl. Schiessl, Christine (2009): Rollenscript für das Modul S4 des Lehrprojekts PJ-STArT-Block, unveröffentlichtes Manuskript.

dierenden weitestgehend gleiche und damit vergleichbare Gesprächssituation durchspielen lassen zu können. Hauptintention des Gesprächs ist es, ärztliche Erklärungen zu elizitieren. Die Schauspielerinnen erhalten im Skript die Vorgabe, dass sie von einem „Stationsarzt“ über die Bedeutung des Befunds im Sinne von Krankheitsverlauf und Therapiewahl schon aufgeklärt wurden, dass sie nun aber, wo sie den Befund in seiner schriftlichen Version in den Händen halten, die darin enthaltenen Fachbegriffe nicht verstehen. Sie sind also so geschult, dass sie ganz gezielt Fachbegriffe bzw. fachsprachliche Wendungen nachfragen, auf deren Erklärung sich die Studierenden konzentrieren müssen. Die Studierenden erhalten den MR-Befund, kurz bevor sie in das Patientenzimmer gehen, und haben ein paar Minuten Zeit, sich den Inhalt zu vergegenwärtigen. Sie wissen auch, dass ein „Stationsarzt“ der Patientin die Bedeutung des Befundes schon mitgeteilt hat. Die Studierenden gehen explizit noch als PJler und nicht schon als Ärzte in das Gespräch. Auch durch diese Ausgestaltung soll ein übergeordneter Zweck (wie z.B. eine Befundmitteilung mit Aufklärung über die Bedeutung für die Patientin) aus dem Gespräch herausgehalten und das Erklären zum primären Handlungszweck werden.<sup>12</sup> Im Anschluss an den Arzt-Patienten-Kontakt erhalten die Studierenden von den SP Feedback. Anhand von Videoaufzeichnungen des Gesprächs wird in ergänzenden Moduleinheiten das kommunikative Vorgehen mit den Studierenden besprochen.

Die Studierenden entscheiden vor oder während der Gespräche, ob sie Visualisierungen in Form von Zeichnungen, durch amplifizierende Gesten<sup>13</sup> oder auch durch die Darstellung auf einem Smartphone heranziehen.

### 3.2. Die Gesprächsvideos

Aus der Datenerhebungsphase von Wintersemester 2009/2010 bis Wintersemester 2010/2011 sind 273 Gesprächsvideos hervorgegangen. Die Länge der Gespräche beträgt zwischen fünf und acht Minuten.

Das Setting sowie der zugrunde gelegte Befundtext sind immer die gleichen. Nur die von den SP nachgefragten Begriffe variieren etwas, so dass nicht immer die gleichen Termini erklärt werden, die Schnittmenge ist aber sehr groß. Die Kamera steht im Raum und wird von einer studentischen Hilfskraft eingeschaltet, bevor die Studierenden den Raum betreten. Das Ende des Gesprächs ist häufig etwas abrupt, wenn die Studierenden trotz Vorankündigung etwa eine Minute zuvor nicht selbständig zum Schluss kommen und die Kamera einfach ausgeschaltet wird.

Für den vorliegenden Aufsatz werden aus 65 Gesprächen (im Folgenden auch Corpus genannt), die sich in etwa gleichmäßig auf die drei Semester verteilen, 120 Metaphern bzw. Vergleiche und ihre Anschlussverfahren herangezogen. Es handelt sich dabei um Sequenzen, die aus oben genannten Gründen nicht ganz am Beginn oder am Ende des Gesprächs liegen. Außerdem sind nur solche Gespräche ausgewählt worden, in denen die Studierenden ihre Aufgabe trotz der Tatsache,

<sup>12</sup> Zum Erklären und Beschreiben und zur Problematik sich überlappender Handlungszwecke in diesen simulierten Gesprächen siehe Kliche (2012).

<sup>13</sup> Zum Begriff der Amplifikation bei Gesten vgl. Bührig (2005), Scherer (1977), Scherer et al. (1979).

dass es sich um eine simulierte Situation handelt, ernst nehmen. Ziel ist es, in repräsentativer Menge den Umgang der Studierenden mit Analogievergleichen zu dokumentieren.

### 3.3. Der Befundtext und seine Fachbegriffe

Die Studierenden sollen Fachtermini erklären, die gehäuft im Bericht des Magnetresonanztomogramms der Lendenwirbelsäule der Patientin zu finden sind. In dem Bericht werden degenerative Veränderungen an den Wirbelkörpern und den Bandscheiben im unteren Lendenwirbel- und oberen Sakralwirbelbereich, aber auch unauffällige Befunde beschrieben. So ist z.B. die Rede von Protrusionen und von Prolapsen,<sup>14</sup> die den Duralschlauch<sup>15</sup> pelottieren<sup>16</sup>, aber auch vom Conus<sup>17</sup> und den Caudafasern,<sup>18</sup> die unauffällig sind. Außerdem wird Bezug auf eine bereits durchgeführte Nukleotomie<sup>19</sup> genommen. Die SP sind dazu angehalten, nicht so sehr radiologische (und den Studierenden weniger bekannte), als vielmehr anatomische und klinische Begriffe zu erfragen. Die Studierenden holen in ihren Erklärungen mehr oder weniger weit aus, so dass die Wirbelsäule, die Wirbelkörper sowie die Wirbelgelenke, aber auch das Rückenmark und die Zweiteiligkeit der Bandscheibe mit Anulus fibrosus<sup>20</sup> und Nucleus pulposus<sup>21</sup> Inhalt ihrer Erklärungen werden können.

## 4. Kontextuelle Anbindung von Metaphern und Vergleichen in den Gesprächsvideos

In dem Corpus, das hier analysiert wird, tritt das *comparans* oder die Metapher ganz überwiegend als Nomen bzw. Nominalphrase auf, zehn mal als desubstantivisches Adjektiv mit Suffixen wie *-mäßig* bzw. *-artig*. In 77 Fällen bedienen sich die Studierenden metaphorischer Vergleiche, d.h. dem *comparans* geht zumeist der Adjunktor *wie* (59-mal) bzw. eine entsprechende Wendung (z.B. *vergleichbar mit*) voraus oder es erhält durch die genannten Suffixe Vergleichscharakter. 23-mal binden unterschiedliche Spielarten des metadiskursiven Kommentars *Sie müssen sich das vorstellen wie* Metaphern an. Direkt werden Metaphern lediglich 20-mal verwendet (z.B. in Konstruktionen wie *x ist y* oder *Sie haben y*). 17 Stu-

<sup>14</sup> Protrusion: Bandscheibenvorwölbung, verursacht durch Verschieben des Bandscheibenkerns, der dann den Bandscheibenfaserring auswölbt, aber nicht zerreißt. Insofern besteht ein Unterschied zum Prolaps, dem so genannten Bandscheibenvorfall.

<sup>15</sup> Duralschlauch (Schreibweise lt. Befund, die Studierenden sagen auch: Duralschlauch): Eine das Rückenmark und die Cauda equina umhüllende Hirnhaut (auch Duralsack).

<sup>16</sup> Pelottierung: Eindellung, Bedrängung von etwas.

<sup>17</sup> Conus (Conus medullaris): Das untere Ende des Rückenmarks in Höhe des 1. oder 2. Lendenwirbels (vgl. Pschyrembel 1998).

<sup>18</sup> Caudafasern: Nervenfasern der Cauda equina, die vom Ende des Rückenmarks etwa in Höhe des 2. Lendenwirbels nach unten sich verjüngend den untersten Teil des Wirbelkanals durchläuft (vgl. Pschyrembel 1998).

<sup>19</sup> Nukleotomie: ungenaue Bezeichnung für die operative Entfernung des prolabierten Nucleus pulposus bei Bandscheibenvorfall (vgl. Pschyrembel 1998).

<sup>20</sup> Anulus fibrosus: bindegewebiger und knorpeliger äußerer Ring der Bandscheibe (vgl. Pschyrembel 1998).

<sup>21</sup> Nucleus pulposus: innerer Gallertkern der Bandscheibe (vgl. Pschyrembel 1998).

dierende unterstützen ihre Ausführungen durch amplifizierende Gesten, 22 durch Zeichnungen und fünf gestikulieren und zeichnen abwechselnd. Insgesamt setzen also 44 Studierende neben sprachlichen auch visuelle Veranschaulichungen ein.

Im Folgenden wird anhand von Transkriptbeispielen aus den Gesprächen mit Hilfe der nach Brünner und Gülich oben skizzierten Anschlussverfahren (metadiskursive Kommentare, Vagheitsindikatoren und Rückbindungen) herausgearbeitet, wie die Studierenden ihre Metaphern und Vergleiche in ihre Erklärungen und Beschreibungen einbinden. Zumeist geht dies mit einer aufwändigen Formulierungsarbeit einher: Die Phase des Findens von als geeignet erscheinenden metaphorischen Begriffen ist gekennzeichnet durch Wiederholungen, Satzabbrüche und/oder Reformulierungen. Oft weisen metadiskursive Kommentare auf die Begriffe hin. Flüssige, einfache Anbindungen an den Kontext sind selten. Dieser Umstand macht in der folgenden Analyse eine Trennung in flüssige und aufwändige Formulierungsarbeit sinnvoll. Um die multimodale Vorgehensweise der Studierenden in ihrer Komplexität, da, wo sie für die Analyse von Belang ist, zu erfassen, werden neben dem verbalen Handeln auch nonverbale Aspekte wie Prosodie, Blickorganisation und Gestik (vgl. Schmitt 2005: 23) berücksichtigt.

#### 4.1. Flüssige Formulierungsarbeit

Flüssige Formulierungsarbeit zur Anbindung von Veranschaulichungsverfahren tritt im Corpus überwiegend dann auf, wenn Studierende Metaphern direkt, also nach dem Muster *x ist y* einsetzen, ganz selten nur bei Vergleichen. Einzelne Vagheitsindikatoren werden aber so gut wie immer mit verwendet, wie im Folgenden anhand einiger Beispiele illustriert wird.

Im Auszug aus Gespräch 65 leitet der Heckenausdruck *im Prinzip* den die Metapher beinhaltenden Satz ein:

*Transkript 65 (Wirbelkörper)*<sup>22</sup>

im prinzip sind es kleine BAUsteine die übereinander gesetzt sind,

Die Studentin hat zunächst die Patientin gefragt, ob sie wisse, wie ihr Rückenmark und ihre Wirbelsäule aussähen, was diese verneint. Daraufhin bietet sie ihr zunächst die Metapher *kleine BAUsteine* mit der Spezifizierung *die übereinander gesetzt sind*, an. Durch das unpersönliche *es* stellt sie einen unklaren Bezug an das Vorhergesagte (*Rückenmark* und *Wirbelsäule*) her. Durch *im prinzip* kennzeichnet sie die Metapher als bloße Annäherung. In der Tat schließt sie direkt an diese Äußerung die Ankündigung an, eine Zeichnung anzufertigen, anhand derer sie genauer erklären werde.

Ihr Kommilitone dreht im folgenden Beispiel die Satzstellung um zu *y ist x*: ein wenig übliches Vorgehen in diesem Corpus. Er hat zuvor erklärt, wie vom Rückenmark aus die Extremitäten mit Nerven versorgt werden, um dann wie folgt mit einer Metapher abzuschließen:

<sup>22</sup> Wenn nichts anderes vermerkt ist, halten die Studierenden Blickkontakt zu den Patientinnen.

*Transkript 55-1 (Rückenmark)*

und die hauptleitung quasi durch den körper ist das RÜCKenmark.

Hier fällt neben der Satzstellung der Fokusakzent auf: *RÜCKenmark* wird insgesamt betont und der metaphorische Ausdruck *hauptleitung* tritt in den Hintergrund. Die Position der Abtönungspartikel *quasi*, die der Metapher nach- und der Präpositionalphrase *durch den körper* vorangestellt ist, stellt einen unklaren Bezug her: Ob die Metapher oder der Versorgungsbereich *durch den körper* in der Bedeutung eingeschränkt wird, ist nicht eindeutig.

Unter flüssige Formulierungsaktivitäten können auch noch Kombinationen von Vagheitsindikatoren bzw. von verbalen und nonverbalen Vorgehensweisen fallen. Ein anderer Student kombiniert beispielsweise einen verbalen mit einem gestischen Hinweis, um eine Metapher als solche auszuweisen:

*Transkript 29 (Rückenmark)*

das rückenmark ist quAsi so (.) das <<symbolisiert mit Fingern der rechten Hand Anführungszeichen> MUTterschiff> aller nErven die wir im körper haben.

Der Vagheitsmarker *quasi* reicht dem Studenten nicht aus, um zu demonstrieren, dass ein sprachliches Bild folgt, welches nur annäherungsweise das beschriebene anatomische Phänomen trifft. Nach einer ganz kurzen Phase des Zögerns (mit der prosodisch unmarkierten Partikel *so* und der minimalen Pause) setzt er die Metapher zusätzlich gestisch in Anführungszeichen.

Eine Rahmung durch zwei Vagheitsindikatoren vor und nach dem metaphorischen Ausdruck nimmt folgende Studentin vor:

*Transkript 46 (Rückenmark)*

das ist vom vom <<fährt mehrmals mit Händen vom Hinterkopf zum Oberkörper runter> das ist halt die (.) nervenAUtobahn> sozusagen ((lächelt)) ihres körpers.

Der Sequenz vorausgegangen ist die Frage der Patientin, ob der Duralschlauch sich in der Wirbelsäule befindet. Das bejaht die Studentin und fährt mit *das* und den vagen Gesten fort. Ob sie sich anaphorisch auf das zuvor Gesagte bezieht (also auf den Duralschlauch) oder ob sie deiktisch auf ihre Gesten hinweist, ist unklar und erhellt sich auch nicht nach dem Abbruch: Der neue Satz beginnt ebenso. Die Metapher *nervenAUtobahn* wird durch die Partikel *halt* als evidenter<sup>23</sup> Sachverhalt markiert, anschließend durch *sozusagen* in ihrer Tauglichkeit aber wieder etwas eingeschränkt und als nicht streng medizinischer Begriff gekennzeichnet. Dies wird durch das Lächeln der Studentin nach *sozusagen* verstärkt.

In den Transkriptbeispielen 55-1, 29 und 46 treten die Metaphern nach der Kopula *sein* mit dem bestimmten Artikel auf. Eine solche Metaphernverwendung (*x ist y* oder auch *y ist x*) ist mit 15 Fällen eine eher seltene Erscheinung im hier analysierten Corpus. Gleichzeitig haben diese Beispiele (wie auch Transkript 65) neben dieser direkten Formulierung die Heckenausdrücke gemeinsam, die vor bzw.

<sup>23</sup> Zur Betonung von Evidenz bei der Partikel *halt* vgl. Zifonun 1997: 1544.

nach der Metapher stehen. Diese werden in der Formulierungsarbeit überflüssig bei gleichzeitigem Verweis auf eine Zeichnung, wie der folgende Gesprächsauszug demonstriert:

*Transkript 21 (Nucleus pulposus im Kontext Nukleotomie)*

<<zeichnet und blickt auf Zeichnung> hier in der MITte, (.) da ist so (1.0) n kleines> KISSen, ((blickt zur Patientin)) das wurde entFERNT.

Die Studentin bringt die Metapher *kleines Kissen* weder vorher noch nachher explizit mit dem eigentlichen Terminus *Nucleus* oder *Bandscheibenkern* in Verbindung, sondern sie stellt den Bezug zum *comparandum* durch Zeigen auf eine entsprechende Stelle in einer gleichzeitig erstellten Zeichnung her. Darauf verweist sie lokaldeiktisch mit *hier in der MITte* und *da*. Mit *so*, das sehr kurz gesprochen wird, wonach eine kurze reine Zeichnungsphase folgt, öffnet sie den Fokus hin zur Art und Weise des *Kissens*. Es bleibt unklar, ob *so* als Deiktikon auf die Zeichnung verweisen soll oder, da es kurz und ohne Akzent gesprochen wird, eher im Sinne von *solch ein* (Näheres dazu siehe unten) zu verstehen ist. Für Letzteres spricht das allgemeine Vorgehen der Studentin, die die Zeichnung vor sich auf den Knien hält und auch nach der Phase des Zeichnens nicht in Richtung Patientin dreht. Diese kann den gezeichneten *Nucleus* kaum sehen.

Der Bezug auf eine Zeichnung kann die Formulierungsarbeit auch in einem Vergleich weniger aufwändig machen, wie folgendes Beispiel illustriert:

*Transkript 56 (Duralschlauch)*

<<zeichnet> und DAS ist so wie n schlauch.>

Die Studentin verweist mit dem deiktischen Pronomen *DAS* sprachlich auf den von ihr gezeichneten Duralschlauch, den sie gleichzeitig mit einer neuen Kugelschreiberfarbe zeichnerisch verstärkt. Anschließend verwendet sie die in diesem Corpus äußerst seltene Vergleichskonstruktion *so (Adj.) wie*, in diesem Fall ohne Adjektiv. Sie erklärt also nicht näher, in welcher Hinsicht zwischen dem anatomischen Phänomen und der Metapher Gleichheit besteht. Durch entsprechende Ausrichtung ihres Clipboards sorgt sie dafür, dass die Patientin die Zeichnung und die Orte der deiktischen Verweise sehen kann. Während sie zeichnet und spricht, hat sie keinen Blickkontakt zur Patientin.

Kurze flüssige Anbindungsverfahren wie in den obigen Ausschnitten sind im Corpus, wie bereits erwähnt, unterrepräsentiert. Das folgende Kapitel analysiert Beispiele für komplexere Formulierungsaktivitäten.

## 4.2. Aufwändige Formulierungsarbeit

Wenn Metaphern nicht direkt angeschlossen werden, bedienen sich die Studierenden verschiedener metasprachlicher Kommentare. Die Formulierungsvarianten von *sich etwas vorstellen (wie)* sind in der Einleitung zu Kapitel 4 bereits erwähnt worden. Außerdem sind im Corpus Wendungen mit *verba dicendi* vertreten, und zwar nach dem Muster *würd ich sagen* oder *so kann man das sagen*. In einzelnen

Fällen nutzen die Studierenden auch Rückbindungen an Vorwissen der Patientin. Anhand dieser Anschlussverfahren werden in den folgenden Kapiteln Beispiele aufwändiger Formulierungsaktivitäten untersucht.

#### 4.2.1. Metadiskursive Kommentare

Im Falle des metadiskursiven Kommentars *sich etwas vorstellen (wie)* sind zu- meist Konstruktionen mit den Modalverben *müssen* und *können* zu verzeichnen, wobei die direkte Anrede ebenso vorkommt wie das unpersönliche *man*. Die metadiskursiven Äußerungen erhalten somit Aufforderungscharakter (*so müssen Sie sich/muss man sich das vorstellen*) oder Vorschlagscharakter (*so können Sie sich/kann man sich das vorstellen*). In jedem Fall wird darauf hingewiesen, wie die Veranschaulichung zu verstehen ist. Der Hörer soll oder kann das *comparans* „in seiner Vorstellung sehen, sich [...] denken, ausdenken“ (vgl. Wahrig 2006 zu *sich vorstellen*), um es dann für die Analogie nutzbar zu machen. Dadurch werden die Welten, denen Original und Bild entstammen, noch deutlicher auseinander gehalten, als es durch die reine Vergleichspartikel *wie* geschieht. Dieses metadiskursive Anschlussverfahren kommt nicht immer allein daher, sondern wird oft auch von Vagheitsindikatoren begleitet. Auch Kombinationen mit einem Vergleich finden sich im Corpus. Ein Beispiel dieser Art wird als erstes vorgestellt:

##### Transkript 10 (Duralschlauch)

das ist wI:e ne ganz dünne HAUT. wie so\_ne ce wie so\_ne  
cellulan wie so\_ne abdeckfolie die man FRISCHhaltefolie. (1.0)  
SO müssen sie sich das vOrstellen.

In diesem Beispiel ist der metadiskursive Kommentar *SO müssen Sie sich das vorstellen* dem *comparans* nachgestellt. Der Student beginnt die Sequenz zunächst mit einem einfachen Vergleich *x ist wie y* und zieht als Vergleichsobjekt *ne ganz dünne HAUT* für *Duralschlauch* heran, der direkt zuvor genannt wurde. Anschließend sucht er ein passendes Bild aus einem anderen Wirklichkeitsbereich, dessen Bezeichnung ihm nicht gleich einfällt, wodurch die vielen Neuansätze und der Versprecher *cellulan* zustande kommen. Als er den gesuchten Begriff endlich parat hat, erfolgt ein weiterer Abbruch und das Nomen *FRISCHhaltefolie* wird genannt. Während in der Phase des Suchens nach einem geeigneten Bild der Vergleichsadjunktor *wie* mit *so\_ne* den Nomen oder Nomenfragmenten vorausgeht, was die Begriffsfindungsnot auch sprachlich sichtbar macht, ist das Nomen *FRISCHhaltefolie* isoliert, was den spontanen Geistesblitz des Studenten abbildet. Die die Sequenz abschließende Aufforderung an die Patientin verweist mit dem Fokusakzent tragenden *SO* anaphorisch auf das zuvor genannte Bild. Durch das Modalverb *müssen* unterstreicht der Student dessen Adäquatheit: *So* (und nicht anders) *müssen Sie sich das vorstellen*.

Das *comparans* mit *so* einzuführen, das dann adnominal<sup>24</sup> vor dem verkürzten Indefinitartikel *n* oder *ne* oder – seltener – vor einem Nomen im Plural steht, ist ein viel beobachtetes Phänomen in diesem Corpus und verdient Beachtung. Es entstehen Formulierungen wie im obigen Gespräch (z.B. *wie so ne Abdeckfolie*),

<sup>24</sup> Vgl. zu dieser und weiteren Erscheinungsformen von *so* Auer (2007).

aber auch ohne den Vergleichsadjunktor. Nach Wich-Reif ist *so* (so ihre Schreibweise) „mit der Bedeutung ‚so eine, solch eine‘ [...] eine regional weit reichend akzeptierte Form und kann als Verschmelzung der Partikel *so* mit dem unbestimmten Artikel *eine* interpretiert werden“ (2010: 196; Hervorhebung Wich-Reif). Es handelt sich primär um ein Phänomen der gesprochenen Sprache (vgl. ebd.: 198). Für den Rheinischen Sprachraum hält sie fest, dass *so* statt dem dort ungebräuchlichen *solch* in Kombination mit einem unbestimmten Artikel üblich ist (vgl. ebd.: 199f.). Da die Daten in Köln erhoben wurden, wird diese Tatsache auf einen Teil der Studierenden zutreffen. Nach Hole und Klumpp (2000) ist die Erscheinung überhaupt typisch für die Umgangssprache, die Autoren beschreiben „*son*“ und „*so*“ als dritte Artikelform mit bestimmtem und unbestimmtem Gehalt. Inwieweit in diesem Corpus seitens der Studierenden umgangssprachliche Wendungen vorkommen, ist vor dem Hintergrund interessant, dass in den Gesprächen professionelle Situationen simuliert werden, in denen die Studierenden die Expertenrolle einnehmen. Ein Bemühen um professionelle Ausdrucksweise wäre daher erwartbar. Im weiteren Verlauf der Analyse wird das Vorkommen von *so n* oder *so ne* aufgrund der starken Präsenz in den Fokus gerückt, auch wenn es im Rahmen dieses Aufsatzes nicht erschöpfend behandelt werden kann. Im bereits besprochenen Ausschnitt aus Transkript 10 hat sich gezeigt, dass das wiederholte *wie so ne* den Begriffsfindungsprozess begleitet.

Die Studentin im folgenden Transkript 27, die zuvor erwähnt hat, dass der Kern der Bandscheibe rausläuft, führt mit dem metadiskursiven Kommentar die Patientin an das folgende Sprachbild heran, durch *vielleicht* und *so\_n bisschen* schränkt sie ihre Vorstellungsempfehlung gleichzeitig deutlich ein:

*Transkript 27 (Nucleus pulposus)*

vielleicht kann man sich das ((Blick geht weg von Patientin))  
so\_n bisschen so vOrstellen wie ((Blick geht zurück zur  
Patientin)) bei nem (-) äh nimm ZWEI bonbon oder so, der außen  
hArt ist und innen hat er dieses ganze (.) äh weiche dass DAS  
((macht Handbewegung nach vorne)) dann so rAusläuft.

Auch das *comparans* selbst erhält eine doppelte Geltungseinschränkung. Der präpositionale Anschluss mit *bei* signalisiert, dass es nicht das *nimm ZWEI bonbon* selbst ist, welches hier zur Anschauung herangezogen wird. Es dient lediglich als Vergleichsgrundlage für das Phänomen des Herauslaufens des *Nucleus*. Außerdem wird es durch den Heckenausdruck *oder so* zusätzlich als provisorisch gekennzeichnet: Es ist auch ein anderes Bild denkbar. Bei Formulierung des metadiskursiven Kommentars löst die Studentin kurz den Blick von der Patientin, nimmt vor Nennung des bildhaften Ausdrucks aber wieder Blickkontakt mit ihr auf. Das verleiht diesem trotz aller verbalen Einschränkungen ein gewisses Maß an Geltungskraft.

Im folgenden Beispiel werden die metaphorischen Begriffe zunächst durch *das können Sie sich so vorstellen wie* angekündigt und erhalten im weiteren Verlauf Ergänzung durch einen Vergleich *x ist wie y*. Direkt vor dieser Sequenz hat der Student *Zwischenwirbelscheiben* als Synonym für *Bandscheiben* formuliert, worauf er sich nun bezieht:

*Transkript 51 (Bandscheibe)*

das können sie sich so vorSTELlen, ((blickt in die Ferne)) wie (1.0) ja wie so\_ne ((Blick geht zurück zur Patientin)) gelaTIne im grunde, die so ((formt mit Händen Kugel)) eingepackt ist in so\_n (1.0) so\_n LUFTballon ne, also das ist wie so\_n ((formt mit Händen Würfel)) weiches KISSen was <<macht mit Händen Puffergesten> zwischen diesen (.) zwischen diesen harten Wirbelkörpern sind,>

Der Student schwächt seinen metadiskursiven Kommentar nicht ab, aber in den folgenden Äußerungen manifestieren sich auf unterschiedliche Weise Einschränkungen in Bezug auf die von ihm gewählten metaphorischen Begriffe. Bevor er das erste Mal einen geeigneten Ausdruck findet, löst er den Blick von der Patientin, macht eine Pause, wiederholt nach der Partikel *ja* den Adjunktor *wie* und nimmt den Blickkontakt dann wieder auf, als er den Begriff *gelaTIne* äußert. Dass dieser nur annäherungsweise adäquat ist, darauf deutet der angehängte Hecken-ausdruck *im grunde* hin. Dem unzählbaren Nomen *gelaTIne* stellt er grammatisch nicht korrekt *so\_ne* voran, was über eine regional übliche Verwendungsweise hinausgeht, sehr umgangssprachlich wirkt und eine zusätzliche Distanzierung von der Tauglichkeit dieses Begriffs andeutet. Das Bild *LUFTballon*, in den die Gelatine eingepackt ist, findet der Student auch wieder erst nach einer kurzen Phase der Formulierungssuche, die durch die Wiederholung von *so\_n* und eine dazwischen liegende Pause gekennzeichnet ist. Ob seine prosodisch unmarkierten *so* seine etwas Rundes darstellenden Gesten mit einbeziehen sollen, ist unklar. Eingeleitet durch *also*, schließt er die Sequenz mit einem Vergleich, für den er ein neues *comparans*, nämlich *weiches KISSen*, heranzieht. Der Vergleich *das ist wie so\_n weiches KISSen* ist recht flüssig formuliert. Eine gewisse Formulierungsunsicherheit manifestiert sich allerdings im mit *was* eingeleiteten, das *comparandum* noch einmal hereinholenden Relativsatz: durch den Abbruch nach *zwischen diesen*, die Wiederholung dieser beiden Wörter sowie den Konjugationsfehler am Satzende.

Im folgenden, bereits in der Einleitung erwähnten Beispiel wird in die metadiskursive Anschlussformulierung *man kann sich das wie y vorstellen* ein negativ konnotierter metadiskursiver Kommentar eingebettet und am Ende der Sequenz noch einmal wiederholt und erweitert. Dadurch wertet die Studentin ihren metaphorischen Begriff *ein halbes Marmeladenbrötchen* zweimal deutlich ab. Direkt zuvor hat die Studentin die Zweiteiligkeit der Bandscheibe mit Ring und Kern anhand einer zuvor angefertigten Zeichnung erklärt. Diese hält sie nun in Richtung Patientin:

*Transkript 62 (Bandscheibe)*

man kann sich das (-) blöd gesprochen ((lacht)) wie ein eine BRötchenhälfte vorstellen, das ((zeigt auf die zur Patientin gerichtete Zeichnung)) ist der Anulus ((macht Kreisbewegung auf der Zeichnung)) das BRötchen, und in der mitte DRIN (.) ((schüttelt Kopf, zieht Mundwinkel nach unten, öffnet rechte Hand nach oben)) die marmelAde, ist (-) der NUCleus. GANZ blöd mAl gesprochen.

Die Studentin formuliert insgesamt sehr flüssig. Nach dem Adjunktor *wie* schließt sie mit der kanonischen Form des unbestimmten Artikels das *comparans BRöt-*

*chenhälfte* an, direkt davor gibt es allerdings einen kurzen Abbruch (*ein eine*). Von der Studentin ist bekannt, dass sie sich das metaphorische Konzept vor dem Gespräch mit der Patientin überlegt hat, insofern fehlt hier die in den anderen Beispielen zu beobachtende verstärkte Formulierungsarbeit, die das Suchen nach einem geeigneten Begriff typischerweise begleitet. Neben ihren negativen, die metaphorischen Ausführungen rahmenden Äußerungen *blöd gesprochen* und am Ende der Sequenz in verstärkter Form *GANZ blöd mal gesprochen* geben auch Mimik und Gestik der Studentin Aufschluss, dass sie die Metapher *halbes Marmeladenbrötchen* als sehr einfaches, nicht ganz adäquates Bild einschätzt: Das Lachen vor *BRötchenhälfte* sowie das Kopfschütteln, das Herunterziehen der Mundwinkel und die Handgeste vor *marmelAde* unterstreichen die verbalen Hinweise.

Der folgende Transkriptauszug ist ein Beispiel dafür, wie eine ganze Reihe an Heckenausdrücken die Gültigkeit der metaphorischen Aussage einschränkt:

*Transkript 49 (Bandscheibe)*

also diese ganze substANZ eigentlich dieser bAndscheibe, die ist quasi sagt man eigentlich immer ((schaut kurz von Patientin weg und wieder zurück)) das ist wie so\_n SCHWAMM?

Die Studentin markiert bereits die Bezeichnung des *comparandum* (*diese ganze Substanz dieser Bandscheibe*) durch *eigentlich* als nicht zutreffend und setzt den Satz nicht direkt fort. Sie fängt neu an mit dem anaphorischen Pronomen *die* und dem Kopulaverb *ist*, führt aber erst nach dem metadiskursiven Kommentar in einer Reformulierung mit veränderter Anapher einen vollständigen Vergleich (*das ist wie so\_n SCHWAMM?*) aus. Keine der beiden Anaphern stellt einen eindeutigen Bezug dazu her, was genau das *comparandum* für *Schwamm* ist. Im ersten Anlauf zur Formulierung des Vergleichs wird das anvisierte *comparans* durch *quasi* direkt nach der Kopula bereits als bloße Bedeutungsannäherung markiert. Es folgt der metadiskursive Kommentar *sagt man*, der durch das Frequenzadverb *immer* als üblich charakterisiert wird, was die Abtönungspartikel *eigentlich* nicht konterkariert.<sup>25</sup> Direkt vor der Formulierung des eigentlichen Vergleichs schaut die Studentin kurz weg von der Patientin, bis sie dann recht flüssig mit dessen Formulierung *das ist wie so n SCHWAMM?* die Sequenz abschließt. Die steigende Intonation signalisiert zwar keinen Abschluss und auch das adnominale *so\_n* markiert eine gewisse Distanz, aber das *comparans* wird mit Fokusakzent ans Ende der Sequenz platziert und erhält dadurch und durch den wieder hergestellten Blickkontakt Unterstreichung.

Auch im nächsten Transkriptauszug ist der Formulierungsweg bis zum als zufrieden stellend eingestuften *comparans* weit. Da zuvor vom *Bandscheibenvorfall* die Rede war, ist der Anschluss mit *das* irreführend. Nach einem Abbruch zeigt die Studentin mit den Fingern ihrer rechten Hand, die sie zu einem Kreis formt, wie die Bandscheibe mit dem *Nucleus pulposus* aussieht. Mit *gucken Sie mal, das sieht SO aus*, wobei die Deixis *so* den Fokusakzent trägt, setzt sie neu an und fordert die Patientin auf, das „simultan stattfindende körperliche Geschehen“ (Stu-

<sup>25</sup> Vgl. Zifonun et al. (1997: 2411) zu *eigentlich* in Bezug auf einen Opponenten: „[D]er Bezugs-sachverhalt [wird] als für sich betrachtet gewichtig hingestellt“. In diesem Fall kann man an eine Fortführung wie „auch wenn das *comparans* *Schwamm* nicht perfekt ist“ denken.

kenbrock 2010: 7) zu betrachten. Es folgt, eingeleitet durch ein bezuglos wirkendes *so*, die grammatisch nicht korrekte ergänzende Beschreibung *so innen drin ist so ein ganz weiches geLEEkern* und dann sucht die Studentin ein geeignetes Vergleichsobjekt:

*Transkript 30 (Nucleus pulposus)*

das ähm ((macht mit Daumen und Zeigefinger der rechten Hand Kreis)) gucken sie mal das sieht SO aus, so innen drin ist so ein ganz weiches geLEEkern. so weich ((Blick geht weg von Patientin)) wie so ((Blick geht zurück zur Patientin)) <<p> apfelmusmäßig =so> nEe ((Blick geht weg von Patientin)) wi:e ((Blick geht zurück zur Patientin)) GÖTterspeise würd ich sagen. ((lächelt und nickt)) wie GÖTterspeise.

Die Studentin möchte die Beschaffenheit des Geleekerns, dem sie das Attribut *ganz weich* verleiht, anhand eines metaphorischen *comparans* näher spezifizieren. Der Weg dorthin lässt sich verbal und nonverbal gut nachzeichnen. Sie beginnt ihren Vergleich in der im Corpus seltenen Form *so Adj. wie* und gibt durch das Adjektiv also Hinweise, in welcher Hinsicht *comparans* und *comparandum* identisch sein sollen. Das dann folgende *so* lässt den Anschluss eines Nomens erwarten (im Sinne des oben beschriebenen verkürzten *so(lch) ein/e* bzw. *so n/e*). Sie schließt aber grammatisch nicht korrekt mit dem desubstantivischen Adjektiv *apfelmusmäßig* an, direkt gefolgt durch ein weiteres *so*, was die Suche als noch nicht abgeschlossen kennzeichnet. Die Gültigkeit von *apfelmusmäßig* sowie auch die mutmaßliche Gültigkeit eines noch nicht geäußerten zweiten *comparans* nimmt sie durch das *nEe* zurück. Der gedehnte Vergleichsadjunktor weist auf ein neues *comparans* hin, das sie deutlicher betont als das erste: *GÖTterspeise*. Der Nachsatz *würd ich sagen* kennzeichnet die Metapher *Götterspeise* als persönliche und nicht fachsprachliche Beschreibung. Tatsächlich ist *Götterspeise* aber kein idiosynkratisches Bild, sondern wird von den Studierenden (wie auch der Alternativausdruck *Wackelpudding*) häufig für *Nucleus pulposus* verwendet. Die Wiederholung von Adjunktor und *comparans* zusammen mit den nonverbalen Ausdrucksmitteln Lächeln und Nicken signalisieren Zufriedenheit mit dem gefundenen Bild und bekräftigen dessen Gültigkeit. Das kommt auch darin zum Ausdruck, dass sie in der ersten Nennung von *Götterspeise* wie auch in der Wiederholung das Nomen direkt an *wie* anschließt. Ihre Blickausrichtung begleitet die Phase des Suchens: Während sie einen metaphorischen Begriff noch sucht, löst sie den Blick von der Patientin, sobald sie ihn gefunden hat und sich anschickt, ihn auszusprechen, blickt sie die Patientin wieder an.

Im nächsten Beispiel leitet eine Vorlaufkonstruktion mit *so* (vgl. Auer 2006: 298ff.) die verschachtelten Formulierungen hin zum *comparans* ein:

*Transkript 40 (Bandscheibe)*

und nun ist es SO? dass sie (.) zwischen den WIRbelkörpern, damit die nicht komplett aufeinANderliegen, das sind ja KNOchen, haben sie immer so kleine ((Blick geht weg von Patientin)) (--)) wie (.) ((Blick geht zurück zur Patientin)) GUMmischeiben, die einfach n bisschen das ganze ABfedern.

Die Studentin führt den von der Vorlaufkonstruktion abhängigen *dass*-Satz nicht weiter, sondern bricht ihn direkt nach dem Subjekt, der Persondeixis *sie*, mit der sie die Patientin anspricht, ab. Nach einer minimalen Pause setzt sie neu an und zwar mit einer ebenfalls Satzfragment bleibenden Beschreibung zu den anatomischen Gegebenheiten der Wirbelkörper und ihres Zwischenraums. Kurz vor Nennung dessen, was die Patientin zwischen den Wirbelkörpern hat, z.B. Zwischenwirbelscheiben, und was für den folgenden Vergleich das *comparandum* wäre, bricht sie ihre Ausführungen ab, löst den Blick von der Patientin und macht eine deutliche Pause. Das *comparandum* wird dann nicht genannt, sondern es folgt direkt der Adjunktor *wie* mit dem *comparans* *GUMMischeiben* und gleichzeitiger Wiederaufnahme des Blickkontakts. Denkbar ist auch eine Lesart, nach der die Studentin den metaphorischen Begriff *Gummischeiben* als Akkusativobjekt im Hauptsatz *Zwischen den Wirbelkörpern haben Sie immer so kleine* geplant hat. Das verleiht dem grammatisch nicht korrekten *wie* an dieser auffälligen Position Modalpartikelcharakter und eine deutliche Signalfunktion, dass ein wenig adäquater Begriff folgt. Welche Lesart man auch immer annimmt: Diese Stelle um das *wie* herum mit den Pausen vorher und nachher sowie dem Blickwechsel kennzeichnet einen heiklen Moment in der Suche nach einem passenden Vergleich.

Diesen heiklen Moment macht ein anderer Student durch einen entsprechenden metadiskursiven Kommentar explizit deutlich, wie der folgende Transkriptauszug demonstriert:

*Transkript 55-2 (Bandscheibe)*

und die BANDScheibe ist so\_n (1.0) ((atmet hörbar ein, schaut kurz in die Ferne)) ähm wie erKLÄRT man ((schaut zurück zur Patientin)) das am besten- ist quasi wie n (.) n SCHWAMM? (-) letzten ENdes? aber n bisschen HÄRter als n schwamm;

Hier beginnt die Sequenz nach dem Muster *x ist (wie) y*, eine geeignete Metapher *y* hat der Student allerdings nicht sofort zur Hand. Er bricht also ab, macht eine Pause, in der er den Blick von der Patientin löst und hörbar einatmet. Dann schiebt er als Parenthese den metadiskursiven Kommentar *wie erKLÄRT man das am besten* ein, mit dem er Zeit zum Finden einer geeigneten Vergleichsgrundlage gewinnt und dies auch verbalisiert. Dabei geht sein Blick zurück zur Patientin. Mit der Wiederholung des Verbs *ist* nimmt er den unterbrochenen Satz wieder auf und führt ihn dann als Vergleich *x ist wie y* weiter. Bevor er das *comparandum* *SCHWAMM* nennt, folgt noch einmal ein kurzer Abbruch. Durch den Vagheitsindikator *quasi* markiert er den Vergleich als bloße Annäherung, der Heckenausdruck *letzten ENdes* deutet auf die Vereinfachung hin, die das Bild *Schwamm* transportiert. Um dieser Vereinfachung entgegenzuwirken, schließt er adversativ den Vergleich *HÄRter als n schwamm* an und verdeutlicht so, dass der Härtegrad nicht das Identische von *comparans Schwamm* und *comparandum Bandscheibe* ist. In welcher Hinsicht Analogie aber besteht, bleibt implizit.

Neben den in diesem Kapitel besprochenen metadiskursiven Kommentaren treten im Corpus vereinzelt auch Rückbindungen an gemeinsames Alltagswissen auf, auf die im Folgenden eingegangen werden soll.

#### 4.2.2. Rückbindungen

Auch wenn die Studierenden in Form von Rückbindungen Bezug auf gemeinsames Wissen nehmen, ist das gleichzeitige Auftreten von Vagheitsindikatoren charakteristisch, wie zwei Beispiele aus dem Corpus zeigen.

Mit einer Bezugnahme auf Wissen, das sie als allgemein bekannt voraussetzt, leitet eine Studentin im folgenden Gesprächsauszug ihre mehrschrittigen Veranschaulichungsverfahren ein. Zuvor hat sie erklärt, wie aus dem Faserring der Bandscheibe durch das Aufeinanderdrücken der Wirbelkörper die Flüssigkeit herausgepresst wird.

##### *Transkript 3 (Anulus fibrosus)*

und ähm (.) das KENnt man ja eigentlich; also umso TROckener sachen sind, umso leichter BREchen sie. also wie bei wie bei STROH. ((lacht)) also ne <<schneller> wenn das gras noch FRISCH ist dann kann man\_s bIegen, und wenns trocken ist dann BRichts. so ist das auch n bisschen mit diesem FAserring,>

Mit ihrer Rückbindung an gemeinsames Wissen *das KENnt man ja eigentlich* weist die Studentin durch *das* kataphorisch auf ihre folgenden metaphorischen Ausführungen hin. Der Wissensunterstellung, die sie mit *ja* als selbstverständlich markiert, nimmt sie durch *eigentlich*, im Sinne von *im Grunde genommen*, etwas die Bestimmtheit. Mit dem dann folgenden Proportionalsatz, dessen Nebensatz sie umgangssprachlich statt mit *je* mit *umso* einleitet, führt sie am Beispiel *sachen* etwas unspezifisch den als bekannt vorausgesetzten Zusammenhang zwischen Trockenheit und Brüchigkeit ein. Dieses Phänomen, dem durch das unspezifische Nomen die Anschaulichkeit fehlt, ergänzt sie durch den beispielhaften Vergleich *wie bei STROH*. Die leichte Unsicherheit in der Formulierung durch den Abbruch nach und die Wiederholung von *wie bei* und das kurze Lachen im Anschluss an die Nennung des *comparans* signalisieren dessen begrenzte Eignung. Zur Spezifizierung folgt eine doppelte *wenn-dann*-Konstruktion zum Verhalten von Gras bei Feuchtigkeit und Trockenheit, was die Studentin anhand der vorausgeschickten Tag-Question *ne* wiederum als vertrautes Terrain ankündigt. Die Sequenz erhält einen abschließenden Satz, in dem *so* anaphorisch auf das zuvor Illustrierte verweist und durch das Kopulaverb auf das *comparandum*, die anatomische Grundlage *Faserring*, bezogen wird. Durch den Heckenausdruck *n bisschen* wird die Eignung dieses Bezugs eingeschränkt.

Im folgenden Gesprächsauszug, in dem die Studentin langfristig auf die Erklärung des Begriffs *Pelottierung* abzielt, kennzeichnet auch sie die Metapher aus einem anderen Wirklichkeitsbereich als Allgemeinwissen. Ihr wenig stringentes Vorgehen wirft aber die Frage auf, wie sicher sie sich ist, dieses auch bei der Patientin als bekannt voraussetzen zu können.

##### *Transkript 19 (Pelotte)*

und wenn se ((zeigt auf Füße der Patientin)) eInlagen in den f in den SCHUHen haben, (.) ne kennen se ja ((macht mit flachen Händen Watschelbewegungen)) so von alten leUten die dann manchmal so <<zieht rechte Hand mehrmals nach hinten> hInten so keIlle so FERsenkeile haben,> dAs ((zeigt mitten auf die Patientin)) ist (.) so\_ne peLOtTe.

Die Studentin macht zwei Ansätze, bei der Patientin an mögliches Vorwissen in Bezug auf Schuheinlagen und deren Beschaffenheit anzuknüpfen: zunächst mit dem konditionalen Nebensatz *und wenn se eInlagen in den f in den SCHUHen haben*, nach dem sie aber direkt abbricht (die Patientin ist auf Strümpfen). In dem nach einer minimalen Pause folgenden neuen Ansatz verweist sie durch die Rückbindung *ne kennen se ja* ein zweites Mal auf die Voraussetzbarkeit des Wissens um Schuheinlagen, was sie durch das Rückversicherungssignal *ne* und das Selbstverständlichkeit zum Ausdruck bringende *ja* zweifach legitimiert. Inhaltlich entfernt sie sich zunächst von ihrem metaphorischen Begriff, fügt die durch *so* eingeleitete präpositionale Ergänzung *von alten leUten* ein und erst im daran anschließenden Relativsatz *die dann manchmal so hInten so kelle so FERsenkeile haben* nimmt sie nach etwas umständlicher Formulierungsarbeit wieder auf die Metapher *Schuheinlage* bzw. eine ihrer Spielarten, nämlich *Fersenkeil* Bezug. Das Frequenzadverb *manchmal* schränkt die Selbstverständlichkeit, mit der alte Leute Fersenkeile tragen, wieder ein. Die dann folgende Häufung der jeweils akzentlosen Partikel *so* (vor *hInten*, vor *kelle* und vor dessen Erweiterung *FERsenkeile*) deutet auf Wortfindungsschwierigkeiten hin. Die Studentin begleitet ihre Aussagen zwar kontinuierlich durch Gesten, ein Bezug der Partikel *so* auf diese ist aber nicht erkennbar. Im Übrigen sind ihre Gesten auch wenig aussagekräftig, wie der Abschlusssatz demonstriert. Die Anapher *das*, die sprachlich auf das zuvor Gesagte verweist, wird durch die gleichzeitig ausgeführte Zeigegeste auf den Körper der Patientin irreführend.

## 5. Fazit

Die Datenanalyse hat zunächst einmal ergeben, dass stark abwertende metadiskursive Kommentare wie *ganz blöd gesprochen* im eingangs zitierten Beispiel ansonsten keine Rolle spielen, wenn die Medizinstudierenden Metaphern und Vergleiche an den Kontext anbinden. Grundsätzlich fällt auf, dass die meisten Studierenden metadiskursive Kommentare bzw. in Einzelfällen auch Rückbindungen als Anschlussverfahren verwenden und diese häufig mit Vagheitsindikatoren kombinieren. Der Formulierungsaufwand zur Anbindung von Veranschaulichungsverfahren ist – so zeigen die hier präsentierten Beispiele – zumeist eher hoch und nur bei prädikativem Metaphernanschluss, z.B. *x ist y* (vgl. Transkripte 65, 55-1, 29 und 46), bzw. unter Einsatz von Zeichnungen mit entsprechender Deixis, z.B. *das ist y* (vgl. Transkripte 21 und 56), wenig komplex. Ohne Vagheitsindikatoren treten aber auch prädikative Metaphernanschlüsse kaum auf: Ein Signal, welches neben der Funktion der Geltungseinschränkung oder Vorläufigkeitsmarkierung auch schlicht auf die Tatsache hinweist, dass nun ein bildhaft zu verstehender Ausdruck folgt (oder dass dies ein solcher war), ist für die Studierenden unabdingbar. Insgesamt gibt es nur vier Gesprächsbeispiele ohne Vagheitsindikatoren: Die bereits erwähnten, auf eine Zeichnung verweisenden Beispiele 21 und 56 sowie die Auszüge 10 und 30, in denen durch metadiskursive Kommentare aber auch auf eine metaphorische Begriffsverwendung hingewiesen wird.

Der hohe Formulierungsaufwand entsteht zumeist, wenn nach einem geeigneten Sprachbild gesucht wird. Das illustrieren die Beispiele 10, 27, 51, 49, 30 und 55-2. Dann wird auch der Blickkontakt zu der Patientin häufig kurz unterbrochen

und erst dann wieder aufgenommen, wenn der Vergleich oder die Metapher geäußert wird. Während der Begriffssuche häufen sich auch Formulierungen mit dem adnominalen *so* und dem verkürzten Artikel (*so ne/so n*), zumeist nach dem Vergleichsadjunktor *wie* (vgl. Transkripte 10 und 51). Bei Unsicherheit greifen Studierende also häufiger auf das regional und umgangssprachlich typische Phänomen zurück. Dass solche Momente der Begriffs- und Formulierungssuche überhaupt auftreten, ist angesichts der Situation erwartbar: Die Studierenden erhalten nur wenige Minuten vor Beginn des Gesprächs den Befundtext und haben nicht die Zeit, ihre erklärenden Ausführungen vorzubereiten. Da entstehen Überlegungsverzögerungen und Formulierungsschwierigkeiten, die dann sprachlich bearbeitet werden müssen. Ein Gegenbeispiel ist Transkript 62: Die Studentin hat sich vor Betreten des Patientenzimmers die Metapher überlegt, insofern fehlt diese Formulierungsarbeit. In einem Fall (Transkript 55-2) wird durch einen passenden Kommentar die Wortfindungsproblematik transparent gemacht. Gleichzeitig vermittelt die Formulierung *wie erklärt man das am besten?* Kompetenz: Man weiß selbst wohl, worum es geht, ist also keinesfalls unwissend, nur die Worte fehlen noch.

Als problematisch einzustufen ist, wie die Studierenden ihre metaphorischen Ausführungen auf ein *comparandum* beziehen. Sofern nicht eindeutige Konstruktionen wie *x ist (wie) y* sowohl *comparans* als auch *comparandum* explizit benennen, formulieren die Studierenden vage bis irreführend: in Beispiel 65 durch das unpersönliche *es* (zuvor waren *Rückenmark* und *Wirbelsäule* genannt worden), in Beispiel 46 durch das Pronomen *das* (anaphorischer Bezug auf *Duralschlauch* oder deiktischer Bezug zur Geste?), in Beispiel 51 der Anschluss mit *das* (zuvor war der Begriff *Zwischenwirbelscheiben* gefallen), in Beispiel 49 (Änderung der Anapher von *die* zu *das*), in Beispiel 30 das Pronomen *das* (zuvor war *Bandscheibenvorfall* Thema, es wird aber *Nucleus pulposus* erklärt). In Beispiel 21 bleibt ebenfalls das *comparandum* unklar, da die Studentin die Metapher zwar auf das Gezeichnete bezieht, dieses aber nicht zusätzlich verbal durch *Nucleus pulposus* bezeichnet. Im Herstellen verständlicher Bezüge auf ein nachvollziehbares *comparandum* liegt also die größte Problematik, wenn es darum geht, metaphorische Begriffe in den Kontext einzubinden.

Was in dieser Untersuchung nur am Rande anklingt, ist die Frage des *tertium comparationis*. Nur in ganz seltenen Fällen wird beispielsweise durch ein Adjektiv explizit gemacht, in welcher Hinsicht zwischen *comparandum* und *comparans* Analogien bestehen (z.B. in Transkript 30 *so weich wie*). Die weitaus häufigeren Formulierungen in diesem Corpus machen dazu keine Angaben (vgl. *das ist wie* ohne vorangestelltes Adjektiv in Transkript 49 oder *das können Sie sich so vorstellen wie* in Transkript 51). Wenn aber weder deutlich gemacht wird, für welches *comparandum* ein *comparans* Vergleichsgröße ist, noch in Bezug auf welche Eigenschaft zwischen den beiden Objekten oder Phänomenen Analogie hergestellt werden soll, sind grundlegende Aspekte von Vergleichen und Metaphern betroffen und es stellt sich die Frage, wie diese von den HörerInnen dann verstanden werden. Das sollte in authentischen Arzt-Patienten-Gesprächen untersucht werden.

## 6. Literaturangaben

- Auer, Peter (2007): Syntax als Prozess. In: Hausendorf, Heiko (Hg.), Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion. Tübingen: Narr, 95-124.
- Auer, Peter (2006): Construction Grammar meets Conversation. Einige Überlegungen am Beispiel von ‚so‘-Konstruktionen. In: Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang: Konstruktionen in der Interaktion. Berlin, New York: de Gruyter, 291-314.
- Brünner, Gisela (2011): Gesundheit durchs Fernsehen. Linguistische Untersuchungen zur Vermittlung medizinischen Wissens und Aufklärung in Gesundheitssendungen. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Brünner, Gisela (2009): „Die Verständigung zwischen Arzt und Patient als Experten-Laien-Kommunikation.“ In: Klusen, Norbert/Fließgarten, Anja/Nebling, Thomas (Hg.), Informiert und selbstbestimmt: Der mündige Bürger als mündiger Patient. (Beiträge zum Gesundheitsmanagement 24). Baden-Baden: Nomos, 170–188.
- Brünner, Gisela/Gülich, Elisabeth (2002): Verfahren der Veranschaulichung in der Experten-Laien-Kommunikation. In: Brünner, Gisela/Gülich, Elisabeth (Hg.), Krankheit verstehen. Interdisziplinäre Beiträge zur Sprache in Krankheitsdarstellungen. Bielefeld, 17 – 94.
- Bührig, Kristin (2005): Gestik in einem inszenierten Fernsehinterview. In: Bührig, Kristin/Sager, Sven F. (Hg.), Nonverbale Kommunikation im Gespräch. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 70. Osnabrück, 193-215.
- Eggs, Frederike (2006): Die Grammatik von *als* und *wie*. Tübingen: Narr.
- Gülich, Elisabeth (1999): „Experten“ und „Laien“: Der Umgang mit Kompetenzunterschieden am Beispiel medizinischer Kommunikation. In: Werkzeug Sprache. Sprachpolitik, Sprachfähigkeit, Sprache und Macht, hrsg. von der Konferenz der deutschen Akademien der Wissenschaften und der Sächsischen Akademie der Wissenschaften. Hildesheim: Georg Olms Verlag, 165-196.
- Hole, Daniel/Klumpp, Gerson (2000): Definite type and indefinite token: the article *son* in colloquial German. In: Linguistische Berichte 182, 231-244.
- Kliche, Ortrun (in Vorbereitung): Simulationspatienten in der medizinischen Ausbildung – Eine Bestandsaufnahme aus gesprächsanalytischer Sicht. Diss. rer. medic. Köln.
- Kliche, Ortrun (2012): „Sie müssen sich das ja vorstellen ...“ (und ich mir auch!) – Erklären und Beschreiben im ärztlichen kommunikativen Handeln. Qualitative Analyse zweier Simulationsgespräche aus dem Kölner Lehrmodul PJ-STArT-Block. In: Fachsprache/International Journal of Specialized Communication, Vol. 35. Wien: Facultas, 125-145.
- Pschyrembel Klinisches Wörterbuch (1998). 258te, neu bearbeitete Auflage. Berlin: de Gruyter.
- Scherer, Klaus R. (1977): Die Funktionen des nonverbalen Verhaltens im Gespräch. In: Wegner, Dirk (Hg.), Gesprächsanalysen. Hamburg: Buske, 275-297.
- Scherer, Klaus R./Wallbott, Harald G./Scherer, Ursula (1979): Methoden zur Klassifikation von Bewegungsverhalten: Ein funktionaler Ansatz. In: Zeitschrift für Semiotik 1. Tübingen: Stauffenburg, 177-192.

- Schmitt, Reinhold (2005): Zur multimodalen Struktur von *turn-taking*. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 6, 17-61.
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, 353-402.
- Stukenbrock, Anja (2010): Überlegungen zu einem multimodalen Verständnis der gesprochenen Sprache am Beispiel deiktischer Verwendungsweisen des Ausdrucks *so*. Online unter: InLiSt - Interaction and Linguistic Structures, No. 47 (<http://www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/47/index.htm>).
- Wahrig (2006): Deutsches Wörterbuch. 8., vollständig neu bearbeitete und aktualisierte Auflage. München: Wissen Media Verlag.
- Wich-Reif, Claudia (2010): „Da hat der Christian sone großen Augen gemacht“ – Pluralvarianten des Pronomens *solch* im deutschen Sprachraum. In: Dittmar, Norbert/Bahlo, Nils (Hrsg.): Beschreibungen für gesprochenes Deutsch auf dem Prüfstand. Analysen und Perspektiven. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, 2010, 195-217.
- [www.pjstartblock.uni-koeln.de](http://www.pjstartblock.uni-koeln.de).
- Zifonun, Gisela et al. (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Berlin, New York: de Gruyter.

## 7. Anhang: Transkriptionskonventionen

nach GAT 2 (Selting et al. 2009: 391ff)

(.)	Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(-)	kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
(--)	mittlere geschätzte Pause v. ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse
<<hustend>>	s.o. mit Reichweite
=	schneller, unmittelbarer Anschluss
:	Dehnung, Längung, um ca. 0.2-0.5 Sek.
akZENT	Fokusakzent
akzEnt	Nebenakzent
<<p>>	piano, leise

Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen

?	hoch steigend
,	mittel steigend
–	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend

# Sprachliches Veranschaulichen und Kuratives Verstehen in der Psychotherapie<sup>1</sup>

**Claudio Scarvaglieri**

## *English Abstract*

The article investigates forms and functions of verbal practices of depiction in psychotherapy. After introducing the concept of practices of depiction on the basis of metaphors and giving an overview of previous studies on metaphors in psychotherapy it will be shown how therapists and patients employ practices of depiction during therapy. Therapists use practices of depiction, like metaphors, animated speech, and example narratives, especially within interventions. These practices are often combined with each other as well as with non-depictive, 'descriptive' verbalisations, whereby multiple access to the knowledge to be evoked is conveyed. Within this process the variation of the type of knowledge and the structure of knowledge plays an important role. Patients, on the other hand, often use practices of depiction as a reaction to an intervention. Thereby they do not only show but also at the same time accomplish an understanding of the intervention, by transferring it to a concrete example. Thus, practices of depiction not only display but also accomplish and restructure knowledge and besides the function to transfer knowledge they also serve to build up knowledge. Practices of depiction support the mutual understanding, a fundamental therapeutic process in a most crucial way.

*Keywords:* Psychotherapy, knowledge structure, knowledge type, talk and understanding

1. Gegenstand und Fragestellung
2. Veranschaulichen
3. Wissen
4. Veranschaulichen durch Therapeuten
5. Veranschaulichen durch Patienten
6. Veranschaulichen und Verstehen in der Psychotherapie
7. Veranschaulichen – Schlussfolgerungen
8. Literaturangaben
9. Anhang: Transkriptionskonventionen

## **1. Gegenstand und Fragestellung**

Psychotherapie lässt sich abstrakt als das Umstrukturieren mentaler Zustände und Prozesse durch Kommunikation verstehen (vgl. Biermann-Rathjen 2006, Buchholz u.a. 2008: 27, Scarvaglieri 2013). Der Zweck von Psychotherapie ist demnach im Mentalen des Patienten zu verorten, die Mittel im sprachlichen Handeln

---

<sup>1</sup> Ich danke den Herausgebern dieses Bandes sowie Claudia Zech für Korrekturen und Kommentare.

von Therapeut und Patient.<sup>2</sup> Linguistisch lässt sich danach fragen, wie sich das Verhältnis von Mitteln und Zweck in der Psychotherapie realisiert, wie also die sprachlich-kommunikativen Mittel, die Therapeut und Patient benutzen, auf Seiten des Patienten zu einer heilenden Umstrukturierung mentaler Zustände und Prozesse beitragen. Wenn im Folgenden diese Frage bearbeitet wird, werden aus der Menge der in der Psychotherapie benutzten sprachlichen Mittel diejenigen herausgegriffen, denen in der linguistischen Forschung ein „veranschaulichender“ Charakter zugeschrieben wird. Verfahren des sprachlichen Veranschaulichens können, so die dafür leitende Annahme, in besonderer Weise die Wirkung von Psychotherapie unterstützen. Während sie von Therapeuten häufig bei der Verbalisierung therapeutischer Interventionen genutzt werden und so zu der für die Wirkung von Therapie essentiellen „Hörerzentrierung“ (Scarvaglieri 2013) des therapeutischen Diskurses beitragen, werden sie von Patienten insbesondere in der Reaktion auf Interventionen genutzt und dienen dann nicht etwa nur der interaktiven Veranschaulichung mentaler Prozesse, sondern *stellen das Verstehen der Intervention selbst her*. Insgesamt tragen Veranschaulichungsverfahren so dazu bei, dass Therapie als kurativer Prozess gegenseitigen, kumulativen Verstehens zwischen Therapeut und Patient von statten gehen kann.

Im Folgenden wird zunächst das Konzept des „Veranschaulichens“ dargestellt. Dazu werden traditionelle und moderne Ansätze diskutiert, auch die Untersuchung von Verfahren sprachlichen Veranschaulichens in der Psychotherapie, die sich auf metaphernanalytische Arbeiten reduzieren lässt, wird kurz referiert (2). Nach Klärung des zugrundegelegten Wissensbegriffs (3) wird sodann gezeigt, wie Therapeuten (4) und Patienten (5) Veranschaulichungsverfahren nutzen. Auf Seiten der Therapeuten werden u. a. Metaphern, animierte Rede sowie Beispielerzählungen analysiert, auf Seiten der Patienten wird auf das sprachliche Anführen einzelner Erlebnisse abgehoben, mit deren Hilfe eine Intervention veranschaulicht und verstanden wird. Nachdem so die Bedeutung des Veranschaulichens für Therapeut und Patient dargestellt ist, wird das Verhältnis von Veranschaulichen und Verstehen in der Psychotherapie insgesamt herausgearbeitet und damit die Frage nach dem Beitrag von Veranschaulichungsverfahren zur heilenden Wirkung von Therapie aufgeworfen (6). Darauf aufbauend wird noch einmal die Unterscheidung von veranschaulichendem und nicht-veranschaulichendem sprachlichen Handeln diskutiert (7).

## 2. Veranschaulichen

Die Diskussion über das Veranschaulichen durch Sprache macht sich traditionell an dem Begriff der Metapher<sup>3</sup> fest. Zurückgeführt werden kann dies, wie auch F.

<sup>2</sup> Die gängige Psychotherapiedefinition von Strotzka (1975: 4) lässt erkennbar werden, dass die Wirkung von Psychotherapie nicht allein an (nur eingeschränkt überprüfbar) mentalen Veränderungen festzumachen ist, sondern dass sie auch auf „die Beeinflussung von Verhaltensstörungen“ (ebd.) bezogen wird. Die Zweckcharakteristik von Psychotherapie lässt sich demnach noch deutlicher fassen: Psychotherapie bezweckt eine Umstrukturierung mentaler Prozesse, die den Patienten zu verändertem Handeln befähigt (vgl. Scarvaglieri 2013: Kap. 9.1).

<sup>3</sup> Ein Überblick v.a. über die philosophische Diskussion zum Metaphernbegriff findet sich bei E. Eggs 2001, aus linguistischer Perspektive diskutiert u. a. F. Eggs 2006 (42-129) die gängigen Metapherntheorien.

Eggs (2006) ausführte, auf Aristoteles, der Metaphern im Dienst der „Veranschaulichung“ (Aristoteles 1993: 192 [Rhetorik 1411a]) sieht und dieses Veranschaulichen mit der „leichte[n] Weise [...] zu Wissen zu gelangen“ in Verbindung bringt:

Auf leichte Weise nämlich zu Wissen zu gelangen, ist für alle von Natur aus angenehm; es sind aber die Worte, die etwas bezeichnen. Folglich sind die Worte, die uns Wissen verschaffen, am angenehmsten. Die fremdartigen Worte nun sind uns unbekannt, während wir die gängigen kennen. Die Metapher aber versetzt uns am ehesten in diesen Zustand [der angenehmen Empfindung]; [51] denn sofern man das Alter eine Stoppel nannte [Odys. XN 214], vermittelte man Lernen und Kenntnis mit Hilfe des Gattungsbegriffs; denn beide fallen unter die Gattung des Verblühtseins. (a.a.O.: 190 [Rhetorik 1410b])

Diesem Auszug zufolge geht es bei der Benutzung von Metaphern, und möglicherweise beim Veranschaulichen generell, also v.a. darum, auf angenehme Weise *Wissen zu erwerben bzw. zu vermitteln*.

Ähnlich fasst auch Hermann Paul (1995) den Zusammenhang zwischen Veranschaulichung und Metapher: „Die Metapher ist eben etwas, was mit Notwendigkeit aus der menschlichen Natur fließt und sich geltend macht nicht bloss in der Dichtersprache, sondern vor allem auch in der volkstümlichen Umgangssprache, die immer zu *Anschaulichkeit* und drastischer Charakterisierung neigt“ (94f.; Hervorh. von mir, C.S.). Die Metapher wird also auch hier mit einer anschaulichen Ausdrucksweise in Verbindung gebracht. Auf den bei der Benutzung von Metaphern zum Zuge kommenden Mechanismus des Veranschaulichens geht Paul wenig später noch etwas genauer ein:

Es ist selbstverständlich, dass zur Erzeugung der Metapher, soweit sie natürlich und volkstümlich ist, in der Regel diejenigen Vorstellungskreise herangezogen werden, die in der Seele am mächtigsten sind. Das dem Verständnis und Interesse ferner liegende wird dabei durch etwas Näherliegendes anschaulicher und vertrauter gemacht. (a.a.O.: 95)

Der Effekt, dass etwas „anschaulicher“ wird, kommt also dadurch zu Stande, dass etwas mental Fernerliegendes durch Rückgriff auf mental Näherliegendes zur Darstellung gebracht wird.

Die beiden angeführten Textstellen zusammenführend ließe sich sagen, dass Metaphern bzw. „Veranschaulichungsverfahren“ *gängige* anstatt *fremdartiger Ausdrücke* verwenden und auf diese Weise *näherliegende Wissensbereiche* zur Erhellung *fernerliegenden Wissens* nutzen. Ihre Funktion scheint v. a. in einer vereinfachten Wissensvermittlung gesehen zu werden.

Metaphern wird auch in der Psychotherapieforschung, die sich ansonsten mit Verfahren des Veranschaulichens kaum beschäftigt hat, ein hoher Stellenwert für die Bearbeitung mentaler Prozesse zugeschrieben (für einen Überblick s. Schmitt 2004, Buchholz u. a. 2008: 100f.). Im Anschluss an Lakoff/Johnsons (1980, 1999) Begriff der konzeptuellen Metapher wird dabei insbesondere gefragt, mithilfe welcher mentalen metaphorischen Konzepte das Erleben der Patienten gerahmt und verstanden wird. So beschreibt etwa Rudolf Schmitt (1995), dass Agenten in der psychosozialen Beratung als Stützende, Klienten dagegen als Gehende, deren Fortkommen stockt und unterstützt werden muss, konzeptualisiert werden. Solche Rahmungen steuern, so ein zentraler Schluss der Forschung, das Denken und Handeln von Therapeut und Patient und damit auch das, was in der Therapie mög-

lich bzw. unmöglich ist: „Als Konzept organisiert sie [die konzeptuelle Metapher; C.S.] sowohl das Erleben der Patientin [...] als auch meine Deutungslinien“ (Buchholz 1998: 558). Konzeptuelle Metaphern bieten oder verschließen damit „Möglichkeiten zur Intervention“ (Schmitt 2003: 49). Schmitt schildert z.B., wie in einer Supervision die Metaphorik eines Beraters als „drängende[s] ‚in-Bewegung-bringen‘“ (2000: 168) erkannt und so korrigiert werden konnte, dass der Betreute mehr Eigenständigkeit und Selbstverantwortung entwickeln konnte. Da konzeptuelle Metaphern aus dieser Perspektive entscheidenden Einfluss auf Therapie haben, wird das Erkennen und Bearbeiten dieser metaphorischen Rahmungen, das, so Buchholz, „frame-management“ (1998: 565), als zentraler Bestandteil von Psychotherapie angesehen. Ein hilfreiches „frame-managment“ besteht darin, dass die Therapie nicht etwa in einem einzigen Rahmen ‚stecken bleibt‘ oder ‚festgehalten wird‘, sondern dass es zu einem „Wechselspiel der Sichtweisen“ (Buchholz 1998: 561), einem „Changieren der Rahmungen“ (ebd.) kommt. Ein solches Wechselspiel lässt „die fraglichen Phänomene in einem neuen Licht“ (a. a. O.: 565) erscheinen und ermöglicht es, „neue Phänomene“ (ebd.) wahrzunehmen, mitzuteilen und zu bearbeiten. Dies eröffnet Handlungsspielräume und macht, in der „Vielfalt der frames“ (a. a. O.: 569), das „metaphorische ‚Sehen als...‘ selbst wiederum sichtbar“ (ebd.) und hilft dem Patienten so schließlich, das symptomatische „Brett vor dem Kopf“ (ebd.) zu erkennen und zu überwinden.

Die Therapieforschung zeigt damit, dass Metaphern nicht alleine der *Wissensvermittlung* dienen, sondern dass sie auch die Möglichkeiten, über Therapie zu denken und in der Therapie zu handeln, beeinflussen. Metaphern können damit auch *wissensbildend* wirken.<sup>4</sup> Dieser Erkenntnis soll im Folgenden nachgegangen werden, zugleich geht es im Anschluss an das von Brünner/Gülich (2002) entwickelte Veranschaulichungskonzept auch darum, die Therapieforschung zum Veranschaulichen über die Beschäftigung mit Metaphern hinauszuführen. Brünner/Gülich rekurrieren in der Entwicklung ihres Veranschaulichungskonzepts zwar ebenfalls auf Lakoff/Johnsons Begriff der konzeptuellen Metapher, da er „Zugang zu den konzeptuellen Vorstellungen, Perspektiven und Orientierungen der Interaktionspartner verspricht“ (2002: 23). Darüber hinaus weisen sie in ihren Daten aber eine Reihe weiterer Veranschaulichungsverfahren nach, die hinsichtlich ihrer Wirkungen in der Psychotherapie weitgehend unerforscht sind. Im Einzelnen handelt es sich bei den von Brünner/Gülich untersuchten Veranschaulichungsverfahren um Analogien, d.h. ausgebaute, strukturell komplexe Vergleiche (ebd.), Beispiele bzw. Beispielerzählungen, Konkretisierungen (z.B. Anthropomorphismen) sowie Szenarios, wobei letztere als das szenische Entwerfen, detaillierte Ausbauen und wiederholte Aufgreifen vorgestellter kontrafaktischer Situationen samt ablaufender Ereignisse und Handlungen verstanden werden (ebd.). Bevor in den Kapiteln 4 und 5 gezeigt wird, wie Therapeuten und Patienten diese und andere Veranschaulichungsverfahren in der Psychotherapie verwenden, wird im nächsten Kapitel der zugrundegelegte Wissensbegriff, auf den in den Analysen rekurriert wird, dargestellt.

---

<sup>4</sup> Den umgekehrten Fall, in dem Metaphern die Wissensgewinnung verstellen, diskutiert Ehlich (1987a) anhand des Ausdrucks „Kooperation“ und seiner Verwendung in der Linguistik.

### 3. Wissen

Da es in der Psychotherapie um die gesteuerte Veränderung der Psyche geht, bedarf auch die folgende Analyse therapeutischer Sequenzen eines terminologischen Zugriffs auf psychische Prozesse. Dieser erfolgt unter dem Oberbegriff „Wissen“. Im Folgenden wird daher der zugrundegelegte funktional-pragmatische Wissensbegriff kurz dargestellt. Er bietet, im Unterschied etwa zu psychologischen oder psycholinguistischen Ansätzen, für die Untersuchung authentischer Therapiegespräche den Vorzug, dass er die Analyse kategorial auf dem kommunikativen Handeln und den es vollziehenden Handelnden fundiert, und nicht etwa einen experimentell oder deduktiv gewonnenen Zugang im Nachhinein auf authentische Daten appliziert.

Allgemein wird Wissen in der Funktionalen Pragmatik als die in gesellschaftlicher Praxis bewährte mentale Rekonstruktion der Wirklichkeit verstanden (Redder 2009, vgl. Rehbein/Kameyama 2004: 568). Diese mentale Rekonstruktion kann mithilfe von Sprache interindividuell transferiert, transformiert und – zu Zwecken der Kooperation – kommuniziert werden. Mithilfe von Sprache wird Wissen also verbalisiert (Perspektive des Sprechers), erworben und – etwa in der Psychotherapie – auch verändert (Perspektive des Hörers).

Der hier verfolgte Wissensbegriff ist damit vergleichsweise weit: er umfasst, in Abgrenzung zur Wirklichkeit (P) und zu dem sprachlich repräsentierten propositionalen Gehalt (p), den mentalen Bereich (II) als Ganzes (Ehlich/Rehbein 1986: 96, Redder 2010: 11). „Wissen“ wird damit nicht etwa beschränkt auf gerechtfertigte, bewusstseins- und verbalisierungsfähige Gedächtnisinhalte (vgl. etwa den Wissensbegriff der analytischen Philosophie<sup>5</sup> oder die Definition von Bell (1979: 168)), sondern umfasst auch Prozesse des Glaubens, Empfindens, Bewertens, Wahrnehmens sowie der Handlungsmotivation (s. Rehbein 1977: 26ff für eine detaillierte begriffliche Entwicklung dieser mentalen Seite des Handlungsraums). Wesentlich ist dabei, dass Wissen handlungstheoretisch konzipiert wird: gefragt wird jeweils nach der Bedeutung mentaler Prozesse für das Handeln bzw. konkret für die Handelnden. Dem liegt die, etwa auch von jüngeren neurolinguistischen Untersuchungen (z. B. Pulvermüller u. a. 2005), immer mehr verifizierte Annahme zugrunde, dass Aktanten nur solche mentalen Elemente verfügbar halten, die einen Bezug zu ihrem Handeln aufweisen.

Da ein handlungstheoretischer Wissensbegriff also die Handelnden einbezieht, wird Wissen in der Funktionalen Pragmatik als dreistellige Relation aus Thema des Wissens (etwa dem Patienten), Gewusstem (etwa der Tatsache, dass er an einer anakastischen Neurose leidet) und Wissendem (z. B. dem Therapeuten) verstanden (Ehlich/Rehbein 1977). Dies ermöglicht es, eine Reihe von Wissensstrukturtypen zu unterscheiden, je nachdem, wie häufig ein bestimmtes Gewusstes dem Thema des Wissens zukommt und wie viele Wissende über dieses Wissen verfügen. Wenn etwa ein Wissender weiß, dass ein Gewusstes dem Thema des Wissens nur einmal zukommt, handelt es sich um partikulares Erlebniswissen (a.a.O.: 47f.). Kommt das Gewusste dem Thema des Wissens dagegen mehrfach zu, sprechen Ehlich/Rehbein von „Einschätzungen“ (a.a.O.: 49f.) bzw., wenn es dem Thema des Wissens dauer- bzw. regelhaft zukommt, vom Wissensstrukturtyp

<sup>5</sup> Ausführlich dargestellt und kritisiert wird dieser Wissensbegriff von Ansgar Beckermann (2001).

„Bild“ (a.a.O.: 51ff). Verfügen mehrere Wissende über ein solches Wissen in Bild-Struktur, so handelt es sich um ein „Image“ über das Thema des Wissens (a.a.O.: 54).

Neben der Struktur von Wissen ist für die folgende Analyse ebenfalls relevant, in welcher Form Wissen beim Wissenden vorliegt. Im Folgenden wird daher zwischen den „Wissensarten“ des sprachlichen, episodischen und bildlichen<sup>6</sup> Wissens unterschieden (Redder 2009, 2012).<sup>7</sup> Wissen kann dementsprechend in der Form von Propositionen, in der Form von Wissen über Vorgänge oder Prozesse (inkl. Handlungen) oder als piktorial verfasstes Wissen vorliegen. Je nach seiner Verfasstheit kann Wissen unterschiedlich für das Handeln relevant werden (Pöppel 2000) bzw. auch je unterschiedlich transferiert und angeeignet werden (s. u. Kap. 4 und 5).

Den Wissensstrukturen wie den Wissensarten lassen sich außerdem unterschiedliche Grade der Abstraktheit zumessen, je nachdem, wie weit das Wissen von dem konkreten Anschauungswissen entfernt ist. Als konkret wäre demnach Wissen der Struktur „partikulares Erlebniswissen“ zu bezeichnen, vergleichsweise abstrakt wäre Wissen der Bild-Struktur. Hinsichtlich der Wissensarten lässt sich bildlich verfasstes Wissen als konkret, sprachlich verfasstes als vergleichsweise abstrakt verstehen. Diese unterschiedlichen Grade der Abstraktion werden in der Folge in dem Sinne relevant, als konkretere Wissensstrukturen bzw. -arten als *anschaulicher* verstanden werden als abstraktere. Damit wird m.E. auch ein Ansatzpunkt für eine handlungstheoretische Konkretion des Veranschaulichens-Konzepts geboten.

Wenn in den folgenden Analysen also davon gesprochen wird, dass Therapeut oder Patient in Intervention oder Reaktion ein bestimmtes Wissen verbalisieren, so werden damit nicht etwa nur feste, für wahr gehaltene Bewusstseinsinhalte angesprochen – im Gegenteil geht es in der Psychotherapie ja gerade häufig um Wissens-elemente, deren ‚Wahrheit‘ bzw. ‚Für-wahr-halten‘ Gegenstand interaktionaler und mentaler Aushandlungen ist. Mit der ‚Verbalisierung von Wissen‘ wird auf diejenigen mentalen Entitäten Bezug genommen, die sprachlich repräsentiert sind – handle es sich dabei um festes Wissen, Vermutungen, versprachlichte Emotionen oder gar um Wissen, dass vor seiner Verbalisierung beim Patienten lediglich unbewusst vorhanden und damit einem gesteuerten, gewollten Zugriff entzogen war. Im folgenden Kapitel geht es darauf aufbauend konkret um die Frage, wie Therapeuten das in Interventionen zu verbalisierende Wissen so darstellen, dass es vom Patienten aufgenommen und verarbeitet werden kann.

---

<sup>6</sup> Eine Unzulänglichkeit des zugrundegelegten Wissensbegriffs bzw. seiner Differenzierungen ist sicher darin zu sehen, dass der Ausdruck „Bild“ sowohl zur Bezeichnung eines Wissensstrukturtyps wie auch einer Wissensart verwendet wird. Diese Schwierigkeit kann an dieser Stelle nicht behoben werden, es sei lediglich festgehalten, dass der Strukturtyp „Bild“ insbesondere die Gewissheit des Wissens erfasst, während die Wissensart „bildlich“ die Form, in der Wissen mental repräsentiert ist, bezeichnet.

<sup>7</sup> Redder greift mit diesen Unterscheidungen Entwicklungen der kognitiven Psychologie (etwa Pöppel 2000) auf.

#### 4. Veranschaulichen durch Therapeuten

In dem im Folgenden zu diskutierenden Beispiel aus der ersten Stunde einer Gesprächstherapie formuliert der Therapeut ein „Bild“ (verstanden als Wissensstrukturtyp nach Ehlich/Rehbein 1977: 51ff, s. o. Kap. 3) von der inneren Verfassung der Patientin.

##### Beispiel 1

	/84/	/85/	
TH [v]	Tjà	•••	Sie machen sich/ Sie sehen sich selber und Sie machen
			/86/
TH [v]	sich auch, glaub ich,	•	Sie sehen sich selber sehr klein. •• „Ich
TH [v]	kann nix, ich bin ne Null, ein Floh, den man zerdrückt ((ahmt		
TH [v]	Geräusch des Zerdrückens mit der Zunge nach)),	nix wert.	• Wenn
		/87/	/88/
TH [v]	s mich nicht gibt, dann weint kein Mensch drum".	•••	Hm? • „Die
		/90/	
TH [v]	Welt verliert nix an mir, so ungefähr".		Hmhm'
		/89/	
PA [v]			• Ja (bestimmt) nicht.

Der Therapeut reagiert mit dieser Intervention,<sup>8</sup> einer gesprächstherapeutischen „Verbalisierung des emotionalen Erlebnisgehaltes“ (s. Eckert 2000: 155f.), auf vorangegangene, hier nicht wiedergegebene Äußerungen der Patientin, in denen diese ihre Wünsche und Bedürfnisse gegenüber Ärzten und Klinikleitung zurückstellt. Mit „Tjà“ weist der Therapeut zunächst auf ein Handlungsdilemma hin (s. dazu genauer Scarvaglieri 2013: 128f) und formuliert dann in s085 das Selbstbild der Patientin: „Sie sehen sich selber sehr klein“. Dieses Bild wird im Anschluss in einer sechsteiligen Liste ausgemalt und mittels Metaphern, animierter Rede und Lautimitation veranschaulicht.

<sup>8</sup> Mit „Intervention“ werden in diesem Artikel, entsprechend der in der Therapieforschung gängigen Verwendung (s. z. B. Sandler/Dare/Holder 1991: 96ff, Thomä/Kächele 2006: 287ff, Fröhlich 2010: 266), sämtliche Äußerungen bezeichnet, mit denen der Therapeut mit der Absicht, eine heilende Veränderung beim Patienten auszulösen, in das Gespräch eingreift. Demnach wäre eine reine Verständnisfrage des Therapeuten keine Intervention, wohingegen eine Frage, die den Patienten zum Nachdenken bringen soll, als Intervention zu bezeichnen wäre. Im Einzelnen werden die Interventionen „Deutung“ (Tiefenpsychologische Psychotherapie) und „Verbalisieren des emotionalen Erlebnisgehaltes“ (Gesprächstherapie) behandelt.

Indem der Therapeut in „animierter Rede“<sup>9</sup> – die Sprecherdeixis „ich“ verweist an dieser Stelle in den Vorstellungsraum (Ehlich 1987b), in dem die Patientin spricht – die Patientin als jemanden charakterisiert, der sich selbst als „Null“ bzw. „Floh“ sieht, kategorisiert er sie mit Hilfe eines Verfahrens, das nach Lakoff/Johnson (1980: 16ff) nach dem Schema „Bigger is better“ funktioniert. Dieses Schema besagt im Umkehrschluss, dass geringen Mengen oder Größen nur geringer Wert zukommt, dass also ein Floh, als kleinstes sichtbares Tier, das von anderen Tieren oder Menschen leicht verdrängt oder vernichtet („zerdrückt“) werden kann, kaum relevant ist. Auch mit der Metaphorisierung als „Null“, der Zahl ohne Wert, wird die Patientin als jemand beschrieben, der sich selbst keinerlei Bedeutung zumisst.

Mithilfe dieser, in beiden Fällen ‚konventionellen‘<sup>10</sup> Metaphorisierung wird besonders drastisch auf den Grad der Selbstentwertung, die die Patientin sich selbst gegenüber vornimmt, hingewiesen. Die Aufmerksamkeit der Patientin wird auf diesen Aspekt gelenkt, der mithilfe der Metapher bildlich gefasst und zugänglich gemacht wird. Auf diese Weise erfolgt eine „Relevanzsetzung von Inhalten“ (Brünner/Gülich 2002: 82), die der Patientin dabei helfen soll, die spezifische Struktur und die besondere Bedeutung der formulierten Wissens Elemente für ihr Selbstbild zu erkennen.

Unterstützt wird die Metaphorisierung durch ein Verfahren der „Demonstration“ (Clark/Gerrig 1990), das in dieser Form in der bisherigen Diskussion über Veranschaulichungsverfahren m. W. noch nicht dokumentiert wurde: Nachdem der Therapeut von dem Selbstbild der Patientin als „Floh, den man zerdrückt“ gesprochen hat, ahmt er mit der Zunge das Geräusch des Zerdrückens nach. Mit dieser Form der Lautimitation wird der Prozess des Zerdrückens ohne Vermittlung durch propositionale Elemente der Patientin zusätzlich noch einmal vor Ohren geführt, das verbalisierte Wissen wird auch onomatopoetisch aufgeführt, so dass episodisch verfasstes Wissen (s.o. Kap. 3) über eine Szene, in der ein Floh zerdrückt wird, aufgerufen wird. Das sprachlich verfasste Wissen („Sie machen sich sehr klein“, „ein Floh, den man zerdrückt“) wird also ergänzt durch den „demonstrierenden“ (vgl. Clark/Gerrig 1990), onomatopoetischen Aufruf episodischen Wissens, so dass verschiedene Zugänge zu dem Wissen gebahnt werden, das in der Intervention vermittelt werden soll.

Ebenfalls veranschaulichend funktioniert das Mittel der animierten Rede aus der Perspektive der Patientin, das Therapeuten besonders zu Beginn von Therapien nutzen (Baus/Sandig 1985: 158f., Sandig 1990: 176). Aufgrund konstellativer Gegebenheiten ist an dieser Stelle (s086, s088) ohne weiteres erkennbar, dass der Therapeut nicht über sich selbst spricht, sondern mit dem „ich“ auf die Patien-

<sup>9</sup> Zur Diskussion und Entwicklung dieser Begrifflichkeit s. Ehmer (2011: 60ff).

<sup>10</sup> Die auf Lakoff/Johnson zurückgehende Redeweise von konventionellen Metaphern ist m. E. begrifflich ungenau, schließlich basieren die fraglichen Wendungen gerade nicht auf explizit festgelegten sozialen Konventionen, sondern, wie Lakoff/Johnson selbst wiederholt herausstellen, auf weitgehend unbewussten, gesellschaftlich gängigen Formen der sprachlichen Kategorisierung eines Gegenstandsbereichs, die sich Prozessen der bewussten Reflektion oder Neubestimmung gerade entziehen. In der allgemeinen Unbewusstheit dieser Metaphorisierungen liegt ja auch der Grund für den Erfolg der Theorien von Lakoff/Johnson, sie erst macht ihre Erkenntnisse erwähnenswert. Da er sich im wissenschaftlichen Sprachgebrauch allerdings etabliert hat, wird – im Wissen um seine Mängel – auch hier auf den Terminus der konventionellen Metapher zurückgegriffen.

tin verweist. Zu diesen Gegebenheiten zählt die Vorgängeräußerung, in der sich der Therapeut mit dem Selbstbild der Patientin beschäftigt, was eine Kontinuierung dieses Themas erwarten lässt, sowie die Erwartung, dass sich Therapeuten in der Therapie nicht über ihr eigenes Seelenleben äußern, sondern über das ihrer Patientin. Mittels animierter Rede werden die formulierten Wissens Elemente an dieser Stelle im Äußerungsakt so realisiert, wie sie auch von der Patientin selbst gesagt werden könnten. Es wird eine Szene imaginiert und animiert, in der die Patientin die fraglichen Äußerungen (verbal oder gedanklich) tätigt und sich das formulierte Wissen selbst zuschreibt. Der propositionale Gehalt der Intervention wird der Patientin auf diese Weise quasi auf den Leib geschneidert, sie hört sich selbst sprechen und kann sich so leichter in dem, was gesagt wird, wiederfinden. Dieses Verfahren operiert also nicht mit einer Variation von Wissensart oder -struktur, sondern mithilfe einer spezifischen Realisierung des Äußerungsakts, die das verbalisierte Wissen dem Gegenüber in den Mund legt.

Dass dies, wie Baus/Sandig (1985) gezeigt haben, besonders zu Beginn von Therapien geschieht (auch hier handelt es sich ja um die erste Stunde einer Gesprächstherapie), ist darauf zurückzuführen, dass der Therapeut zu diesem Zeitpunkt noch vergleichsweise wenig über die Patienten weiß und das Risiko, mit Interventionen falsch zu liegen, daher hoch ist. Mithilfe der animierten Rede aus der Perspektive des Patienten kann der Therapeut nun leichter Zustimmung zu Interventionen organisieren, über deren Korrektheit er sich selbst nicht ganz sicher sein kann. So kann in den ersten Sitzungen eine gemeinsame Arbeitsbasis aufgebaut, ein ‚Draht‘ vom Therapeuten zum Patienten gefunden werden. Dies ist besonders wichtig, weil, wie Streeck (1989: 312ff) herausgearbeitet hat, gerade die ersten Sitzungen über den Erfolg einer Therapie entscheiden können.

Das Beispiel zeigt, dass Veranschaulichungsverfahren selten isoliert verwendet werden. An dieser Stelle werden zum einen drei verschiedene Formen des Veranschaulichens, die das fragliche Wissen je unterschiedlich vermitteln, kombiniert. Zum anderen stehen diese Verfahren auch im Kontext der Eingangsäußerung „Sie machen sich selber sehr klein“, die aus synchroner Perspektive kaum als metaphorisch bezeichnet werden kann. Die Verfahren sprachlichen Veranschaulichens werden hier, wie auch andernorts,<sup>11</sup> kombiniert mit ‚begrifflichen‘ bzw. nicht-veranschaulichenden Formulierungen<sup>12</sup> und erbringen gerade in dieser Kombination ihre spezifische Leistung. So ersetzen sie nicht eine ‚wörtliche‘, nicht-veranschaulichende Formulierung, sondern wirken vielmehr komplementär zu dieser, indem sie dem Hörer zusätzliche Zugänge zu dem zu rekonstruierenden

<sup>11</sup> So heißt z. B. in einem von Brünner (2011: 325) angeführten Beispiel zunächst wörtlich: „Es gab keine ‚Vorzeichen‘, was direkt im Anschluss mithilfe einer Metapher reformuliert wird: „so dass man sagen könnte, aha, die Ampel wird gelb, bevor sie rot wird“ (ebd.).

<sup>12</sup> Brünner/Gülich (2002) unterscheiden Veranschaulichungsverfahren von „Reformulierungen, Paraphrasierungen, Explizierungen und Erklärungen“ (24), nennen aber kein explizites Gegenkonzept zum Veranschaulichen. Brünner (2011) untersucht unter dem Punkt „Vermittlungsstrategien“ neben dem Veranschaulichen auch Erklärungen sowie die Verwendung von Fachbegriffen, führt aber ebenfalls kein Gegenkonzept ein. Buchholz spricht in seinen Publikationen (z. B. 1996, 1998) von metaphorischer vs. begrifflicher Sprechweise. Daher wird in diesem Artikel teilweise auf die letztgenannte Gegenüberstellung zurückgegriffen, teilweise wird von „wörtlicher“, teilweise einfach von „nicht-veranschaulichender“ Sprechweise gesprochen (s. auch Oliver Ehmers Einleitung zu diesem Band, Kap. 2.3). Eine terminologisch und gedanklich stringente Entwicklung dieser Unterscheidung wäre von Untersuchungen zu leisten, die stärker sprachtheoretisch angelegt sind.



/154/

TH [v] ((2,1s)) Das Ende, was man braucht, ((1,1s)) um Wunden • •  
 PA [v] Hm̃'

TH [v] aus der Vergangenheit – • • (so im Sinne) ((1,2s))

TH [v] Wiedergutmachung – • • äh ((1,2s)) zu beheben, ne?  
 PA [v] /155/  
 • [Ah' jā'].  
 [leise, hohe Ton-  
 lage

Diese Form der „Wiedergutmachung“ durch Eingehen und plötzliches selbstgewähltes Beenden einer Beziehung belegt der Therapeut wenig später mithilfe einer Erzählung von einem ehemaligen Patienten. Wie in der allgemein formulierten Deutung (bis Segment 154) geht es in der Erzählung (Segmente 168-181) um das Paradox, dass jemand eine Beziehung beginnt, um sie zu beenden. Der Therapeut geht offensichtlich davon aus, dass ein solches eigenmächtiges Beenden einer Beziehung eine Art psychischen Ausgleichs darstellen kann für das plötzliche, unbeeinflussbare Ende einer vorangegangenen Beziehung. Er äußert diese Vermutung in der Deutung und legt der Patientin damit den Schluss nah, dieses allgemeine Prinzip auf ihre eigene frühere Beziehung anzuwenden. Nachdem die Patientin zunächst eher wenig überzeugt zu sein scheint (ihre Reaktion (Segmente 156-166) ist hier aus Platzgründen ausgelassen, zu den Reaktionen auf Interventionen allgemein s. u. Kap. 5), erzählt der Therapeut eine Geschichte, in der er ebenfalls das in der Deutung formulierte Wirkungsprinzip am Werk sieht. Demnach hatte ein Patient eine Behandlung bei ihm nur aufgenommen, um sie in genau dem Augenblick, in dem sich Therapeut und Krankenkasse auf diese Behandlung eingelassen hatten, zu beenden. Damit konnte der Patient, so die Annahme des Therapeuten, den plötzlichen, unbeeinflussbaren Verlust seines Vaters ausgleichen, einfach weil er das Ende einer Beziehung diesmal selbst bestimmen konnte.

/166/ /167/

TH [v] Hm̃' ((1,6s)) Ich hab n • • Patienten mal  
 PA [v] Zeit gewesen ist", hm̃'?

/168/

TH [v] gehabt, der/ ((räuspert sich)) dessen Vater... ((1,6s)) Äh er hatte

TH [v] waahnsinnigen Knatsch mit seinem Vater, Auseinandersetzungen

/169/

TH [v] und sō. ◡ Und ((1,4s)) das letzte Mal, dass er ihn lebend gesehen

TH [v] hat, äh da hats ne Riesenseinandersetzung gegeben, das erste

TH [v] Mal, wo er sich auch mal getraut hat, zu sagen : „Nee, so nicht.“,

/171/

TH [v] ne? ((1,3s)) Der Vater (– irgendein Bauer –) • • geht in den Wald

/170/

PA [v] (Hm̃) :

TH [v] ((1,6s)) und schlägt Bäume und wird von nem Baum erschlagen.

/172/

TH [v] ((2,7s)) Und • der hat dann • • verschiedene so ((1,2s))

TH [v] psychosomatische • Erscheinungen, halt so: kalte Finger und

/173/

TH [v] Kopfschmerzen und dies und jenes entwickelt. ((1,6s)) Und äh der

TH [v] kam dann zu mir so in Behandlung und war sehr sehr zwiespältig

/174/

TH [v] von Anfang an. • • • Und wollte sich dann aber doch eigentlich

/175/

TH [v] einlassen auch auf die Behandlung. ((2,9s)) Äh: er wollt s zunächst

/176/

TH [v] selber zahlen und hat mich dann dazu gebrächt... So haben wir

/177/

TH [v] gesagt : „Gut machen wir [weiter]“. ◡ Hab ich ein Gutachten

*[lächelnd gesprochen]*

TH [v] geschrieben, was also • äh äh einen gewissen Aufwand auch

TH [v] bedeutet,] auch ein gewisses Festlegen auch bedeutet. <sup>/178/</sup> Und

TH [v] dann als das Gutachten durch war und die Krankenkasse gesagt

TH [v] hat, sie übernimmt die Kosten, da hat er dann gesagt : „Jetzt geh  
/179/  
PA [v] Hm̃´

TH [v] <sup>/180/</sup> ich". ••• ((Lacht 1,3s)) und da hab ich mir also auch  
/181/  
PA [v] [Hm̃]´  
*[erstaunt*

TH [v] gesagt, né : ((2,6s)) „Vielleicht war es für eines güt, ••• ne? ••

TH [v] Dass er hat •• gehen können. ••• Dass er es war, der es  
/182/  
PA [v] ••• Jä´

TH [v] <sup>/184/</sup> diesmal bestimmt hat". ((1,2s)) Inwieweit das auf  
/183/  
PA [v] ((2,8s)) Hm̃´

Der Patientin wird mit dieser Geschichte anschaulich gemacht, dass das postulierte Wirkungsprinzip nicht nur für sie selbst gilt, sondern unbewusst auch von anderen Menschen realisiert wird. Der Deutung wird Plausibilität verliehen, indem die Patientin auf die überindividuelle Geltung des in der Deutung ausgedrückten Wirkungsprinzips hingewiesen wird. Es handelt sich in Beispiel 2 also um das Veranschaulichen eines abstrakten Prinzips an „partikularem Erlebniswissen“ (s.o. Kap. 3) über einen konkreten Einzelfall. Dadurch wird zum einen schlicht die Fallzahl, und damit die Repräsentativität, erhöht, zum anderen wird gezeigt, wie sich das abstrakte Prinzip konkret realisieren kann.

Zusammen genommen zeigen die Beispiele 1 und 2, wie Therapeuten Verfahren des Veranschaulichens nutzen und miteinander sowie mit nicht-veranschaulichenden Formulierungen kombinieren, um die Realisierung von Interventionen zu unterstützen. Mittels Metaphern können sie bestimmte Aspekte einer Intervention hervorheben, in einem besonderen Licht erscheinen lassen und so insgesamt relevant setzen. Im vorliegenden Fall wird auf sog. konventionelle Metaphern, also gesellschaftlich etablierte Formen der Kategorisierung individueller Erfahrungen, zurückgegriffen. Das Erleben der Patientin wird so nicht etwa spontan völlig neuartig konzipiert, sondern in Anknüpfung an bestehende gesellschaftliche Formen der Konzeptualisierung von Erleben erfasst. Wie Untersuchungen, die dezidiert nach der heilenden Wirkung von Sprache in der Psychotherapie fragen, zeigen (Scarvaglieri 2013), ist die dabei vollzogene Rekonzeptualisierung des Erlebens der Patientin aus gesellschaftlicher Perspektive ein wesentliches Element therapeutischer Interventionen. An dieser Stelle zeigt sich darüber hinaus, dass diese Rekonzeptualisierung teilweise auch mittels Metaphern (in dem sehr weiten Sinne von Lakoff/Johnson) realisiert wird.

Mittels animierter Rede und Lautimitation setzen Therapeuten außerdem bestimmte Wissens Elemente so in Szene, dass den Patienten ein holistisches Verstehen der fraglichen Zusammenhänge ermöglicht wird, das nicht nur rationale oder explizit formulierbare Wissens Elemente umfasst, sondern auch emotionale, situativ-perzeptive sowie konkret handlungspraktische Aspekte. Aufgerufen wird also nicht nur sprachlich verfasstes Wissen, sondern auch episodisches Wissen, das zwar im konkreten Handlungszusammenhang zur Verfügung steht, aber häufig nicht bewusst reflektiert werden kann. Indem diese Veranschaulichungsverfahren Wissen aufrufen und versprachlichen, das beim Patienten in nicht-sprachlicher Form vorhanden ist, haben sie Anteil an einem Prozess, dem insbesondere in den deutenden Therapieformen zentrale Bedeutung zugemessen wird und der am präzisesten wohl in dem Sigmund Freud zugeschriebenen Ausspruch „Wo Es war, soll Ich werden“ auf den Punkt kommt (für ausführlichere Darstellungen s. Thomä/Kächele 2006: 13ff, Wöller/Kruse 2009: 141ff). Die Bewusstmachung unbewussten, nicht-sprachlichen Wissens wird durch die sprachliche (hier animierte Rede) und nicht-sprachliche (hier onomatopoetische) Reinszenierung von Handlungsabläufen unterstützt, so dass unbewusstes Wissen aufgerufen und, in der interaktiven Weiterentwicklung der Intervention, zum Ansatzpunkt weiterer Bearbeitung gemacht werden kann. Auf diese Weise können Veranschaulichungsverfahren, wie sich anhand der Reaktionen von Patienten zeigt (s. u. Kap. 5), zur Bewusstmachung unbewussten Wissens und zu einem Verstehen beitragen, welches ganze Handlungszusammenhänge in ihrer Bedeutung erfasst (s. Scarvaglieri 2013).

Mithilfe von konkretisierenden Beispielerzählungen können Therapeuten schließlich abstraktes, in den Interventionen verbalisiertes Wissen veranschaulichen, indem sie 1.) zeigen, wie sich das in der Intervention abstrakt formulierte Wirkungsprinzip in der Wirklichkeit konkret realisieren kann, und 2.) damit auch auf die überindividuelle Geltung des Interventionswissens, das eben nicht nur in dem gerade verhandelten Fall zutrifft, hinweisen. Auch Beispielerzählungen können also Interventionen veranschaulichen und erleichtern dann das Verstehen der Intervention.

Die Wirkung der hier beschriebenen Verfahren besteht im Falle von Metaphern in der Rekonzeptualisierung der Erfahrungen des Patienten, im Falle von animierter Rede und Lautimitation in einer Inszenierung von tendenziell unbewussten Wissens-elementen, im Fall von Beispielerzählungen in einer konkretisierenden Instanzierung abstrakter Wirkungsprinzipien. Das formulierte Wissen wird dabei sprachlich so zugerichtet, durch Wechsel von Wissensart (Beispiel 1) bzw. Wissensstruktur (Beispiel 2), dass der Hörer bei der Rezeption und Rekonstruktion des Interventionswissens unterstützt wird. Die beschriebenen Veranschaulichungsverfahren haben so Anteil an der formalen Gestaltung von Psychotherapie, die ich als „Hörerzentrierung“ des therapeutischen Diskurses beschrieben habe (Scarvaglieri 2013). Der Begriff der Hörerzentrierung erfasst die vollständige und durchgängige Ausrichtung des therapeutischen Handelns auf den Patienten – den Hörer der für die Wirkung von Therapie entscheidenden Äußerungen – und macht Psychotherapie von anderen Formen institutionellen wie nicht-institutionellen sprachlichen Handelns unterscheidbar.<sup>13</sup> Indem die beschriebenen Veranschaulichungsverfahren die Realisierung von Interventionen unterstützen – durch metaphorische Rekonzeptualisierung, durch bewusstmachende Inszenierung von Wissen, durch konkretisierendes Instanzieren abstrakter Wirkungsprinzipien – haben sie Anteil an der Hörerzentrierung des therapeutischen Diskurses. Daneben zeigt sich die umfassende Ausrichtung von Psychotherapie auf den Patienten u. a. darin, dass Therapeuten keine Fragen beantworten und die Übernahme des Turns verweigern, um stattdessen den Patienten zur Selbstthematisierung anzuhalten, dass Therapeuten Interventionen mithilfe propositional und illokutiv einschränkender Ausdrücke als Vorschläge realisieren, um so den Patienten zu eigenständigem Aufbau und kritisch prüfender Aneignung von Wissen anzuregen, und dass sie insgesamt ihre Interventionen so aufbauen, dass an verschiedenen Stellen im Diskurs das Wissen des Patienten verbalisiert und für die Entwicklung der Intervention berücksichtigt werden kann.

## 5. Veranschaulichen durch Patienten

Patienten nutzen Veranschaulichungsverfahren in den mir vorliegenden Daten vor allem in der Reaktion auf eine Intervention. Wie Beispiel 3 zeigt, greifen sie dabei auf biographisches Wissen zurück und führen einzelne Episoden ihres Erlebens an. Dabei nutzen sie häufig die gleichen Veranschaulichungsverfahren wie die oben analysierten, etwa Metaphern oder animierte Rede. Während diese Verfahren von den Patienten im Grunde ähnlich verwendet werden wie von den Therapeuten, hat das Anführen konkreter Erlebnisse eine Funktion, die charakteristisch für die Reaktion auf Interventionen ist: Patienten machen auf diese Weise die Intervention bzw. bestimmte Aspekte der Intervention plausibel, machen sie für sich selbst verstehbar. Da diese Form sprachlichen Veranschaulichens also

<sup>13</sup> Die so konzipierte Hörerzentrierung unterscheidet sich grundsätzlich von dem Prinzip des „recipient-design“ (Sacks u. a. 1974) bzw. „audience design“ (Clark 1992) sprachlicher Äußerungen. Während „recipient-design“ und „audience-design“ postulieren, dass jede sprachliche Äußerung an der Oberfläche so realisiert wird, dass sie vom Hörer im gegebenen „Kontext“ verstanden werden kann, erfasst die Hörerzentrierung die charakteristischen Merkmale des therapeutischen Diskurses (Scarvaglieri 2011), die diesen so formen, dass er heilend in die Psyche des Patienten eingreifen kann (s. auch Scarvaglieri 2012).

kennzeichnend für die Reaktion von Patienten auf psychotherapeutische Interventionen ist, konzentriert sich dieses Kapitel darauf.

Das ausgewählte Beispiel steht exemplarisch für den Typ der „elaborierenden“ Reaktion (Peräkylä 2005, Bercelli u.a. 2008, Scarvaglieri 2013; s. außerdem u. S. 85) auf Interventionen. Dem folgend dargestellten Auszug aus einer tiefenpsychologischen Therapie geht eine Deutung über die Schwierigkeiten der Patientin, sich aus engen Bindungen zu lösen, voran.

*Beispiel 3*

	/102/	
TH [v]	ausmacht. ((3,s)) Und dass Sie im [Mo <u>ment</u> ] dabei sind — nicht nur	
	/103/	/104/
PA [v]	(= =)´	(==)´
[nn]		[ <i>laut</i> ]

TH [v]	• heute, sondern in den letzten ((Einatmen; 0,4s)) Wochen, soweit
--------	---

TH [v]	ich s mitgekriegt habe — ((Einatmen; 1s)) ((1s)) sich da n bisschen
--------	---

TH [v]	zu distanzierèn • • • n bisschen ((1,7s)) mehr • • Selbständigkeit
--------	--

	/105/	
TH [v]	zu entwickelñ. ((2,7s)) Und ich kann mir vorstellen, dass <u>das</u> Ihnen	

	/106/	/107/
TH [v]	Angst macht. ((3,2s)) Dass Sie des durcheinander bringt. ◡ [(Hm)]?	
[nn]		[ <i>leise</i> ]

TH [v]	/108/
PA [v]	((4,1s)) [Tja, des wär vielleicht ne Möglichkeit, • • dass es so ist].
[nn]	[ <i>sehr leise, nachdenklich</i> ]

	/109/
PA [v]	• • [Eine Möglichkeit, an die ich eigentlich selber noch nicht
[nn]	[ <i>nachdenklich</i> ]

	/110/	/111/
PA [v]	gedacht] [(hab. Gar nich/ gar nich =)]. ((4,5s)) [Da hab ich • nicht	
[nn]	[ <i>sehr leise</i> ]	[ <i>leise, nachdenklich</i> ]

/112/

PA [v] dran gedacht]. ((1,2s)) Aber für mich war s eigentlich immer schon  
[nn]

PA [v] wichtig, wenn ich mich von irgendeiner Sache, • • sei es, ne Sache

PA [v] oder ein Mensch gewesen is, gelöst habe, • • dann brauchte ich...

/113/

PA [v] Zum Beispiel wenn ich ein Kleid weggeschmissen hab ((1,6s)),

PA [v] dann hab ich s nur weggeschmissen, wenn ich wusste, • da hängt

/114/

PA [v] ein neues hier drinnen. ((1,2s)) Und wenn ich einen Mensch ((1s))

/115/

TH [v] ((Lautes

PA [v] nicht mehr • • • ertragen konnte oder aus anderen (=== ==),

TH [v] Husten))'

PA [v] • • dannn — genau wie mein Mann — • • dann hab ich

PA [v] nur • • mich lösen können, wenn ich nicht mehr dran gegangen

/116/

PA [v] hab, • • • weil jemand • Neuer da war. Und vielleicht is es jetzt

PA [v] wieder so.

TH konkretisiert in der Deutung die Schwierigkeiten der Patientin, sich zu lösen, anhand ihrer Beziehungen zu ihrem Vater und zu ihrem Lebensgefährten. Er nutzt diese Schwierigkeiten, um die „Angst“ (s105) der Patientin zu erklären. Diese Angst hatte sich, so berichtet die Patientin zu Beginn der Sitzung, in neuerlichen Gedanken an Suizid geäußert und wird daher hier vom Therapeuten zum Explanandum einer Deutung gemacht.

In ihrer Reaktion (ab s108) konstatiert die Patientin zunächst die Neuheit des Deutungswissens („Da hab ich • nicht dran gedacht“ (s111), außerdem s109, s110). Anschließend erinnert sie sich an andere Gelegenheiten, bei denen es ihr schwer gefallen sei, sich zu lösen, und exemplifiziert dies zunächst an Kleidungsstücken („Zum Beispiel wenn ich ein Kleid weggeschmissen hab ((1,6s)), dann hab ich s nur weggeschmissen, wenn ich wusste, • da hängt ein neues hier drinnen“ (s113)), dann an ihrem Ex-Mann: „Und wenn ich einen Mensch ((1s)) nicht mehr • • • ertragen konnte oder aus anderen (=== ==), • • dannn — genau wie mein Mann — • • dann hab ich nur • • mich lösen können, wenn ich nicht mehr dran gegangen hab, • • • weil jemand • Neuer da war“ (s114).

Die Patientin findet in ihrem biographischen Wissen also Elemente, die zuvor nicht verbalisiert worden waren und mit denen sich die Intervention konkretisieren und veranschaulichen lässt. Sie führt Geschehnisse an, bei denen sie das in der Intervention verbalisierte Prinzip konkret am Werk sieht. Die offenbar auch gegenwärtig wirksame psychische Disposition, dass Trennungsprozesse der Patientin so schwer fallen, dass sie Angst und sogar Suizidalität auslösen, wird für sie dadurch erkennbar, dass sie sich an frühere Trennungsprozesse und die damit verbundenen Schwierigkeiten erinnert. Sie entdeckt, dass Trennung für sie schon immer sehr schwierig war, dass sie auch in anderen Situationen nur dann möglich war, wenn der durch die Trennung zu erwartende Verlust bereits anderweitig ersetzt war. Die aktuelle Situation wird für die Patientin also durch einen Vergleich mit früheren Erlebnissen verstehbar, weil sie erkennt, dass in all diesen Situationen jeweils die gleiche psychische Disposition (starke Trennungsangst) leitend war und ist.

Die konkrete sprachliche Realisierung der Reaktion zeigt darüber hinaus, dass die Patientin an dieser Stelle nicht etwa zunächst zu der Überzeugung gelangt, dass die Intervention ihrem Wissen nach richtig ist und dieses Wissen anschließend an den Hörer vermittelt, sondern dass die Reaktion selbst noch Teil der Auseinandersetzung mit dem Deutungswissen ist. Indem die Patientin auf die Deutung interaktional reagiert, setzt sie die mentale Auseinandersetzung mit der Deutung fort. Dies zeigt etwa die anfängliche dreimalige Formulierung der Neuheit des Deutungswissens. Die Deutung basiert demnach nicht auf bekanntem Wissen, sondern konfrontiert die Patientin mit zuvor nicht gedachten mentalen Gehalten. Diese Neuheit führt zu einem Reflexionsprozess, der sich nicht nur in der dreifachen Konstatierung der Neuheit an sich äußert, sondern auch in wiederholten längeren Planungs- und Reflexionspausen (4,1 Sekunden (s108), 4,5 Sekunden (s111), 1,2 Sekunden (s112)) sowie in einer leisen, nachdenklichen Intonation der Reaktion. Die Intonation weist darauf hin, dass die Äußerungen stark nach innen gerichtet sind, dass es der Patientin also nicht darum geht, dem Therapeuten wiederholt das Wissen über ihr vormaliges Nicht-Wissen zu vermitteln, sondern dass sich die Patientin in diesem Moment selbst noch mit dem für sie neuen Wissen auseinandersetzt. Auch in den anschließenden Ausführungen (ab s112), in denen die Patientin das konkrete biographische Wissen formuliert, das die Kraft hat, die Deutung zu belegen, wird erkennbar, dass ihr Reflexionsprozess noch nicht abgeschlossen ist. Zum einen zeigt das initiale „Aber“ (s112), dass die Patientin in der anschließenden Bestätigung der Deutung einen Bruch der Erwartungen (vgl. Ehlich 1984) sieht, die durch die ersten Äußerungen der Reaktion ausgelöst wurden. Demnach wäre nach den anfänglichen Feststellungen über die Neuheit des Deu-

tungswissens eigentlich eine Ablehnung der Deutung zu erwarten gewesen, diese Erwartung sieht die Patientin aufgrund der bestätigenden Wissensselemente, die sie anschließend anführt, als gebrochen an. Das „Aber“ wird damit zu einem Kennzeichen eines Abwägens zwischen Ablehnung und Zustimmung, eines mentalen Wechselspiels in der Beurteilung der Deutung durch die Patientin. Dieser Prozess wird auch daran erkennbar, dass die eher allgemein gehaltene Äußerung s112 abgebrochen wird und danach mit dem Anführen eines konkreten Beispiels in s113 neu angesetzt wird. Die Patientin ist zu diesem Zeitpunkt in der Auseinandersetzung mit dem Deutungswissen also noch nicht so weit vorangekommen, dass eine vollständige Äußerung oder eine Reihe von Äußerungen vorausgeplant wären. Nachdem die Patientin die Beispiele dann schließlich formuliert hat (s113-115), resümiert sie ihre Reaktion mit „und vielleicht ist es jetzt wieder so“ (s116), verweist mit „vielleicht“ also auf die nach wie vor bestehende Unsicherheit des verhandelten Wissens und darauf, dass diese Unsicherheit weiter bearbeitet werden muss. Der Reflexionsprozess ist also auch nach Abschluss der ersten Reaktion auf die Deutung noch nicht zu einem Ende gekommen.

Die wiederholte Konstatierung der Neuheit des Wissens, die leise, nach innen gerichtete Intonation, die Reflexionspausen, der Verweis auf einen Erwartungsbruch mittels „aber“, der Abbruch der Äußerung s112, der Wechsel von abstrakt in s112 zu konkret in s113 sowie die Verwendung der Modalpartikel „vielleicht“ in der resümierenden Äußerung machen zusammen genommen deutlich, dass die interaktionale Reaktion der Patientin Teil eines andauernden Reflexionsprozesses über die Deutung ist. Das formulierte Wissen über konkrete biographische Erlebnisse, das die Kraft hat, die Deutung aus der Perspektive der Patientin zu belegen, ist ein Teil dieses Reflexionsprozesses, genauer gesagt: der Teil, der die Patientin dazu bewegen kann, die Deutung zu akzeptieren. Bei dieser Form der Veranschaulichung, die das abstrakte Interventionswissen mithilfe von Verweisen auf konkrete Einzelerlebnisse verstehbar macht, geht es also weniger um die Vermittlung von Wissen an den Hörer, den Therapeuten, als um die Auseinandersetzung mit unsicheren Wissensselementen durch den Sprecher, die Patientin selbst.

Allgemein lässt sich sagen, dass in Reaktionen dieser Art ein mentaler Prozess zum Ausdruck kommt, dessen Ausgangspunkt das Wiedererkennen des abstrakten Interventionswissens im eigenen biographischen Wissen ist. Die Patienten finden in dem bereits vorhandenen Wissen Ansatzpunkte für das neue Interventionswissen, bewerten das neue Wissen auf dieser Basis hinsichtlich seiner Übereinstimmung mit der Wirklichkeit und versprachlichen diesen Prozess in der veranschaulichenden, elaborierenden Reaktion teilweise. Sie weisen wie gesehen darauf hin, dass sie biographische Episoden als konkrete Instanziierung des in der Intervention ausgedrückten abstrakten Wirkungsprinzips erkennen, dass sie mithilfe des Interventionswissens ihr eigenes Erleben also neu verstehen können. Die elaborierende Reaktion, die die Intervention am eigenen Erleben konkretisiert und verifiziert, setzt eine noch andauernde Wissensumgestaltung sprachlich nach außen, welche es dem Patienten ermöglicht, die Intervention in ihrer Bedeutung für das eigene Erleben zu verstehen. Das Veranschaulichen der Deutung am eigenen Erleben zielt nicht auf ein besseres Verständnis der Reaktion durch den Hörer (den Therapeuten), sondern ermöglicht ein Verstehen der vorangegangenen Äußerungen durch den Sprecher der Reaktion selbst (den Patienten). Die Funktion des Veranschaulichens durch den Patienten besteht damit nicht im Darstellen eines

schon vorgegebenen (und vermeintlich beliebig darstellbaren) Wissens, nicht in der Wissensvermittlung, sondern in der *Umstrukturierung des Sprecherwissens*. Erkennbar wird die *wissensbildende* Funktion des Veranschaulichens, auf die bereits bei der Diskussion der metaphernanalytischen Therapieforschung hingewiesen wurde (Kap. 2).

Erkennbar wird daneben, dass es sich bei dem belegenden, veranschaulichenden Wissen stets um relativ konkrete Wissens Elemente handelt. Die Patientin rekurriert zunächst mit einer „wenn...dann“-Formulierung (s112) auf mehrfach wiederkehrende Verhaltensweisen, dann noch konkreter auf die Trennung von ihrem früheren Ehemann (s114). Es handelt sich also um Wissen des Strukturtyps „partikulares Erlebniswissen“, d. h. Wissen über ein bestimmtes einmaliges Ereignis, seltener um schwach generalisiertes Wissen des Strukturtyps „Einschätzung“ (zu diesen Wissensstrukturtypen s. o. Kap. 3).

In der Literatur wird diese Reaktion, wie oben (S. 81) bereits angemerkt, als „elaboration“ der Deutung beschrieben und als diejenige Reaktion bezeichnet, die von Therapeuten angestrebt wird (Peräkylä 2005, Bercelli u. a. 2008). Wenn dagegen andere Reaktionen, wie Schweigen, Ablehnen oder einfaches, nicht-ausgebautes Zustimmen, erfolgen, versuchen die Therapeuten Peräkylä zufolge durch immer weiteren Ausbau der Intervention eine „elaboration“ der Deutung durch den Patienten zu erreichen (2005: 168ff). Gründe dafür, warum es sich um die von Therapeuten präferierte Reaktion handeln könnte, worin also die interaktive und mentale, mithin therapeutische, Funktion gerade dieser elaborierenden Reaktion besteht, werden allerdings weder von Peräkylä noch von Bercelli u. a. herausgearbeitet, sie beschränken sich auf die Feststellung oberflächennaher Adjazenzen. Die folgenden Ausführungen sollen dagegen zeigen, dass die Berücksichtigung des ausgedrückten Wissens Aussagen über die Funktion dieser elaborierenden veranschaulichenden Reaktion erlaubt.

Aus Sicht des Therapeuten wird durch die veranschaulichende, elaborierende Reaktion erkennbar, wie der Patient die Intervention auffasst und in welchem biographischen Zusammenhang er sie verarbeiten kann. Es wird erkennbar, dass der Patient in seinem Wissen bestimmte bisher noch nicht verbalisierte Elemente findet, anhand derer er das Interventionswissen überprüfen und zumindest teilweise verifizieren kann. Indem der Patient auf diese Weise zeigt, dass und wie er das in der Deutung ausgedrückte abstrakte Wirkungsprinzip in seinem konkreten Erleben am Werk sieht, belegt er die Korrektheit der Deutung. Für den Therapeuten wird so erkennbar, dass die Deutung dem Patienten etwas ‚sagt‘, dass sie von ihm akzeptiert wird und damit zum Ausgangspunkt mentaler Umstrukturierungen werden kann. Weil diese Reaktion dem Therapeuten also anschaulich macht, dass, und auf welche Weise, seine Deutung verstanden wird, wird diese Reaktion von den Therapeuten bevorzugt.

Auf die elaborierende Reaktion kann der Therapeut dann seinerseits wieder reagieren, indem er in einem „third interpretative turn“ (Peräkylä 2010) bzw. der „Nachbearbeitung“ der Deutung (Scarvaglieri 2013: 224ff) das vom Patienten angesprochene Geschehen weiter thematisiert, die konkrete thematische Wendung aufnimmt und das Interventionswissen so besser an das Wissen des Patienten anpasst, oder indem er die Intervention ausbaut und zuspitzt, um noch weiteres Wissen über das Erleben des Patienten zu erarbeiten. Die veranschaulichende, elaborierende Reaktion gibt dem Therapeuten also auch Hinweise darauf, wie der Pati-

ent mit der Intervention umgehen kann, und ermöglicht es ihm damit, das Interventionswissen an das Patientenwissen zu adaptieren, um einen therapeutischen Effekt der Intervention sicherzustellen.

Veranschaulichungsverfahren erfüllen, so sollten die beiden vorausgehenden Kapitel gezeigt haben, konkrete Funktionen in den Interventionen von Therapeuten und den Reaktionen von Patienten. Im folgenden Kapitel wird darauf aufbauend rekonstruiert, welche Bedeutung das Veranschaulichen für den therapeutischen Prozess<sup>14</sup> insgesamt haben kann.

## 6. Veranschaulichen und Verstehen in der Psychotherapie

Das Geschehen in der Psychotherapie lässt sich in toto als wechselseitiges, kumulatives Verstehen fassen, bei dem Veranschaulichungsverfahren eine großteils stützende, mitunter auch eine tragende Rolle spielen. In diesem Prozess geht es für den Therapeuten zunächst darum, den Patienten zu verstehen: seine Symptomatik nachzuvollziehen und einzuordnen, die grundlegenden Konflikte zu erfassen und so insgesamt die psychische Struktur sowie die reale Situation des Patienten zu erkennen. Dabei können Veranschaulichungsverfahren helfen, z. B. indem sie besondere Erfahrungen des Patienten für den Therapeuten leichter nachvollziehbar machen (vgl. Brünner/Gülich 2002: 43ff, 55ff). Wie die Analyse gezeigt hat (Kap. 4), nutzen Therapeuten Veranschaulichungsverfahren, um Interventionen umzusetzen und den Patienten das Verstehen der Interventionen zu erleichtern. Die untersuchten Verfahren dienen der Rekonzeptualisierung von Erfahrungen des Patienten, der Aktualisierung unbewussten bzw. nicht-sprachlichen Wissens und der Konkretisierung abstrakter Wirkungsprinzipien. Diese veranschaulichenden Wirkungen werden u. a. durch Variation von Wissensart und Wissensstruktur erreicht. In der anschließenden Reaktion der Patienten (Kap. 5) kommt dem elaborierenden konkretisierenden Veranschaulichen dann zweifache Bedeutung für das Verstehen zu: Zum einen zeigt es dem Therapeuten, in welchen lebensgeschichtlichen Zusammenhängen die Intervention vom Patienten verarbeitet werden kann (vgl. zu diesem Aspekt die Arbeiten zur „Dokumentation“ von Verstehen in Deppermann u. a. 2010), zum anderen ermöglicht das Auffinden von Ansatzpunkten im vorhandenen Patientenwissen überhaupt erst ein produktives Verstehen des neuen Interventionswissens. Mit dieser Form des Veranschaulichens wird also auf Seiten des Patienten das Verstehen der Intervention ermöglicht, auf Seiten des Therapeuten wird verstehbar, in welchen Zusammenhängen der Patient eine Intervention überhaupt verarbeiten kann. Darauf kann der Therapeut dann in der Weiterentwicklung der Intervention, ggf. mithilfe von Veranschaulichungsverfahren, wieder reagieren, die Intervention also anpassen oder ausbauen, so dass sie vom Patienten besser verstanden werden kann.

In der alltäglichen institutionellen Realität zeigt sich diese idealisierte Abfolge von Handlungen immer wieder ineinander verschränkt, durchkreuzt von Handlungen anderen (etwa organisatorischen) Charakters, und beeinträchtigt durch un-

<sup>14</sup> „Therapeutischer Prozess“ bezeichnet hier global das Geschehen zwischen Therapeut und Patient, in dem Therapie seine Wirkung entfaltet. Damit wird die Untersuchung abgegrenzt von den die Therapieforchung nach wie vor dominierenden quantitativen (RCT-)Untersuchungen, die auf das Outcome von Therapie abheben und den Prozess vernachlässigen (s. dazu auch Buchholz 2007, Gödde/Buchholz 2012).

vermeidliches gegenseitiges Missverstehen. Dennoch ist eine erfolgreiche Therapie – und nur eine solche lässt die Spezifika des therapeutischen Diskurses erkennbar werden – kaum anders zu denken, denn als Prozess kumulativen Verstehens, in dem zunächst der Therapeut die Schwierigkeiten des Patienten versteht, dieser anschließend mögliche Lösungsvorschläge des Therapeuten nachvollzieht und man schließlich in einem längeren Prozess gemeinsam ein geteiltes Verstehen der vorgegebenen, pathogenen lebensgeschichtlichen Situation des Patienten erarbeitet. Dementsprechend ist auch das Resultat bzw. der Zweck von Psychotherapie als das Erarbeiten kurativen Verstehens zu fassen: Erfolgreiche Psychotherapie ermöglicht dem Patienten ein Verstehen der eigenen lebensgeschichtlichen Situation und der sie hervorbringenden Systematik (Scarvaglieri 2013). Diese Systematik wird in den Interventionen der Therapeuten so rekonstruiert, dass Ansatzpunkte zum Eingreifen erkennbar werden, der Patient im Verstehen der eigenen Situation gegenüber handlungsmächtig wird. Veranschaulichungsverfahren unterstützen diesen Prozess kumulativen, kurativen Verstehens, in dem sich Psychotherapie konstituiert.

Die hier unter dem Stichwort „Veranschaulichen“ diskutierten Verfahren haben also eine Bedeutung für den therapeutischen Prozess, die über eine allein darstellende, vermittelnde Funktion vorgegebenen Wissens hinausgeht. Die abschließenden Überlegungen entwickeln Ansatzpunkte, um diese Beobachtungen über die wissensbildenden Wirkungen von Veranschaulichungsverfahren für das Konzept des Veranschaulichens fruchtbar zu machen.

## 7. Veranschaulichen – Schlussfolgerungen

Die vorgelegten Analysen, insbesondere die Feststellung, dass Patienten mit dem Anführen konkreter Erlebnisse in der Reaktion auf eine Intervention ein Verstehen der Intervention selbst erst herstellen, zeigen, dass sprachliche Verfahren nicht in nur *einem* funktionalen Zusammenhang zu denken sind. So kann das Anführen eines konkreten Erlebnisses ebenso auf den Hörer – im Sinne einer Veranschaulichung von Sprecherwissen – wie auf den Sprecher – im Sinne des Herstellens von Verstehen – gerichtet sein. Es ist nicht in jedem Fall, in dem Verfahren sprachlichen Veranschaulichens zum Einsatz kommen, so, dass beim Sprecher ein bestimmtes Wissen bereits vorliegt, das nun möglichst anschaulich an den Hörer vermittelt werden soll. Wissen kann vielmehr im Prozess der veranschaulichenden sprachlichen Auseinandersetzung mit zuvor verbalisiertem Wissen auch erst hergestellt werden. Was auf der einen Seite als Veranschaulichen von Wissen erscheint, erweist sich aus anderer Perspektive als Ausdruck eines Verstehensprozesses. Handlungstheoretisch wäre davon zu sprechen, dass Veranschaulichungsverfahren, abhängig von der gegebenen Konstellation, für den Vollzug je unterschiedlicher Sprechhandlungen genutzt werden. Es ist also weder für die einzelnen Verfahren noch für das Konzept des Veranschaulichens insgesamt eine ein-zu-eins-Relation zu bestimmten Illokutionen festzuhalten. Veranschaulichungsverfahren sind nicht nach ihrer illokutiven Qualität, sondern nach dem je spezifischen Verhältnis zwischen sprachlicher Formulierung und Wissen, bzw. zwischen Äußerungsakt und propositionalem Akt, zu bestimmen. Im Unterschied zu sog. ‚wörtlichen Formulierungen‘ bzw. sprachlichen Verfahren, die auf Begriffe oder Erklärungen rekurren (vgl. o. Fußnote 12), scheint die Spezifik von

Verfahren des Veranschaulichens in diesem Zusammenhang darin zu liegen, dass sie das zu formulierende Wissen sprachlich so zurichten, dass auf vergleichsweise unmittelbare, konkrete Weise holistisch an das Hörerwissen angeschlossen wird. Dabei unterscheiden sich die beschriebenen Veranschaulichungsverfahren jeweils, etwa danach, ob sie mittels einer Konkretisierung der verbalisierten Wissensstrukturen veranschaulichen oder ob sie innerhalb des gleichen Wissensstrukturtyps unterschiedliche Wissensarten nutzen, also anstatt sprachlichem episodisches Wissen aufrufen. In Kombination miteinander sowie mit nicht-veranschaulichenden Formulierungen bieten sie dem Hörer alternative, komplementäre Zugänge zu Rezeption und Rekonstruktion des verhandelten Wissenskomplexes und dienen damit letztendlich dem gegenseitigen Verstehen, das sich in der Psychotherapie als entscheidender kurativer Faktor erweist. Meines Erachtens zeigt sich so insgesamt, dass das Konzept des „Veranschaulichens“ Ansatzpunkte für eine noch vorzunehmende genauere theoretische Differenzierung des Verhältnisses von Wissen und sprachlicher Formulierung bieten kann.

## 8. Literaturangaben

- Aristoteles (1993): *Rhetorik*. Übersetzt, mit einer Bibliographie, Erläuterungen und einem Nachwort von Franz G. Sieveke. München: Fink.
- Baus, Magdalena/Sandig, Barbara (1985): *Gesprächspsychotherapie und weibliches Selbstkonzept. Sozialpsychologische und linguistische Analyse am Beispiel eines Falles*. Hildesheim: Olms.
- Beckermann, Ansgar (2001): Zur Inkohärenz und Irrelevanz des Wissensbegriffs. Plädoyer für eine neue Agenda in der Erkenntnistheorie. In: *Zeitschrift für Philosophische Forschung* 55 (4), 571–593.
- Bell, Daniel (1979): The social framework of the information society. In: Der-touzos, Michael/ Moses, Joel (eds.): *The computer age. A twenty-year view*. Cambridge: MIT Press, 163–211.
- Bercelli, Fabrizio; Rossano, Federico/Viaro, Maurizio (2008): Clients' responses to therapists' reinterpretations. In: Peräkylä, Anssi; Antaki, Charles; Vehviläinen, Sanna/Leudar, Ivan (eds.) *Conversation analysis and psychotherapy*. Cambridge: Cambridge University Press, 43–61.
- Biermann-Ratjen, Eva-Maria (2006): Was ist Psychotherapie, was ist Gesprächstherapie. In: Eckert, Jochen; Biermann-Ratjen, Eva-Maria/Höger, Diether (Hg.): *Gesprächspsychotherapie*. Heidelberg: Springer, 1–10.
- Brünner, Gisela (2011): *Gesundheit durchs Fernsehen. Linguistische Untersuchungen zur Vermittlung medizinischen Wissens und Aufklärung in Gesundheitssendungen*. Duisburg: Univ.-Verl. Rhein-Ruhr.
- Brünner, Gisela/Gülich, Elisabeth (2002): Verfahren der Veranschaulichung in der Experten-Laien-Kommunikation. In: Brünner, Gisela/Gülich, Elisabeth (Hg.) *Krankheit verstehen. Interdisziplinäre Beiträge zur Sprache in Krankheitsdarstellungen*. Bielefeld: Aisthesis, 17–93.
- Buchholz, Michael B. (1996): *Metaphern der „Kur“*. Eine qualitative Studie zum psychotherapeutischen Prozeß. Opladen: Westdt. Verl.
- Buchholz, Michael B. (1998): Die Metapher im psychoanalytischen Dialog. In: *Psyche* 52 (6), 545–571.

- Buchholz, Michael B. (2007): Evidenz-basierte Praxis oder Praxis-basierte Evidenz? Alternativen zur RCT-Zwangsjacke. Deutsche Gesellschaft für Psychoanalyse, Psychotherapie Psychosomatik und Tiefenpsychologie e. V. (Psycho-News-Letter, 60).
- Buchholz, Michael B./Lamott, Franziska/Mörzl, Kathrin (2008): Tat-Sachen. Narrative von Sexualstraftätern. Gießen: Psychosozial.
- Clark, Herbert H. (1992): *Arenas of language use*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Clark, Herbert H./Gerrig, Richard J. (1990): Quotations as demonstrations. In: *Language* 66 (4), 764–805.
- Deppermann, Arnulf/Reitemeier, Ulrich/Schmitt, Reinhold/Spranz-Fogasy, Thomas (Hg.) (2010): *Verstehen in professionellen Handlungsfeldern*. Tübingen: Narr.
- Eckert, Jochen (2000): Gesprächspsychotherapie. In: Reimer, Christian; Eckert, Jochen; Hautzinger, Martin/Wilke, Eberhard (Hg.) *Psychotherapie. Ein Lehrbuch für Ärzte und Psychologen*. 2., überarb. und erw. Aufl. Berlin: Springer, 122–188.
- Eggs, Ekkehard (2001): Metapher. In: Ueding, Gert (Hg.) *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Tübingen: Niemeyer, 1099–1183.
- Eggs, Frederike (2006): *Die Grammatik von als und wie*. Tübingen: Narr.
- Ehlich, Konrad (1984): Eichendorffs ‚aber‘. In: van Peer, Willie/Renkema, Jan (eds.): *Pragmatics and Stylistics*. Leuven: Acco, 145–192.
- Ehlich, Konrad (1987a): Kooperation und sprachliches Handeln. In: Liedtke, Frank/Keller, Rudi (Hg.): *Kommunikation und Kooperation*. Tübingen: Niemeyer, 17–32.
- Ehlich, Konrad (1987b): so - Überlegungen zum Verhältnis sprachlicher Formen und sprachlichen Handelns, allgemein und an einem widerspenstigen Beispiel. In: Rosengren, Inger (Hg.) *Sprache und Pragmatik*. Lund: Gleerup, 279–298.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1977): Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In: Goeppert, Herma C. (Hg.) *Sprachverhalten im Unterricht*. München: Fink, 36–114.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Ehmer, Oliver (2011): *Imagination und Animation. Die Herstellung mentaler Räume durch animierte Rede*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Fröhlich, Werner (2010): *Wörterbuch Psychologie*. 27. Aufl. München: dtv.
- Gödde, Günter/Buchholz, Michael B. (Hg.) (2012): *Der Besen, mit dem die Hexe fliegt. Wissenschaft und Therapeutik des Unbewussten*. 2 Bände. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Gülich, Elisabeth (1980): Konventionelle Muster und kommunikative Funktionen von Alltagserzählungen. In: Ehlich, Konrad (Hg.) *Erzählen im Alltag*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 335–384.
- Lakoff, George/Johnson, Mark (1980): *Metaphors we live by*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Lakoff, George/Johnson, Mark (1999): *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books.
- Paul, Hermann (1995): *Prinzipien der Sprachgeschichte*. 10., unveränderte Auflage Studienausgabe. Berlin, New York: de Gruyter.

- Peräkylä, Anssi (2005): Patients' responses to interpretations: A dialogue between conversation analysis and psychoanalytic theory. In: *Communication & Medicine* 2 (2), 163–176.
- Peräkylä, Anssi (2010): Shifting the perspective after the patient's response to an interpretation. In: *The International Journal of Psychoanalysis* (91), 1363–1384.
- Pöppel, Ernst (2000): Drei Welten des Wissens - Koordinaten einer Wissenswelt. In: Maar, Christa; Obrist, Hans Ulrich/Pöppel, Ernst (Hg.): *Weltwissen - Wissenswelt. Das globale Netz von Text und Bild*. Köln: DuMont, 21–39.
- Pulvermüller, Friedemann; Hauk, Olaf; Nikulin, Vadim/Ilmoniemi, Risto (2005): Functional links between motor and language systems. In: *European Journal of Neuroscience* 21, 793–797.
- Redder, Angelika (2009): Sprachliche Ausdrucksmittel der  $\pi$ -Struktur. Vortrag auf der Tagung „Kognition und Emotion: der II-Bereich“, Berlin, 7.11.2009.
- Redder, Angelika (2010): Grammatik und sprachliches Handeln in der Funktionalen Pragmatik – Grundlagen und Vermittlungsziele. In: *Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hg.): Grammatik und sprachliches Handeln*. München: Iudicium, 9–26.
- Redder, Angelika (2012): Wissen, Erklären und Verstehen im Sachunterricht. In: Roll, Heike/Schilling, Andrea (Hg.): *Mehrsprachiges Handeln im Fokus von Linguistik und Didaktik. Wilhelm Griebhaber zum 65. Geburtstag*. Duisburg: Univ.-Verl. Rhein-Ruhr, 117–134.
- Rehbein, Jochen (1977): *Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Stuttgart: Metzler.
- Rehbein, Jochen; Kameyama, Shinichi (2004): Pragmatik. In: Ammon, Ulrich; Dittmar, Norbert; Mattheier, Klaus/Trudgill, Peter (Hg.): *Sociolinguistics / Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society*. Berlin u. a.: de Gruyter, 556–588.
- Rehbein, Jochen; Schmidt, Thomas; Meyer, Bernd; Watzke, Franzika/ Herkenrath, Annette (2004): *Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT*. Hamburg: Sonderforschungsbereich 538, Univ. Hamburg (Arbeiten zur Mehrsprachigkeit).
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In: *Language* 50 (4), 696–735.
- Sandig, Barbara (1990): Gesprächsanalyse und Psychotherapie. In: Ehlich, Konrad/Koerfer, Armin/Redder, Angelika/Weingarten, Rüdiger (Hg.) *Medizinische und therapeutische Kommunikation. Diskursanalytische Untersuchungen*. Opladen: Westdeutscher Verl., 173–181.
- Sandler, Joseph/Dare, Christopher/Holder, Alex (1991) *Die Grundbegriffe der psychoanalytischen Therapie*. 5. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Scarvaglieri, Claudio (2011): Sprache als Symptom, Sprache als Arznei. Die linguistische Erforschung von Psychotherapie. In: Hausendorf, Heiko (Hg.) *Therapeutisierung durch Sprache*. Gießen: Psychosozial-Verlag, 37–58.
- Scarvaglieri, Claudio (2012): *Der Therapeutische Diskurs: Nichts anderes als ein Hörerzentrierter Austausch von Worten*. Vortrag auf dem GAL-Kongress 2012 Erlangen, 19. 9. 2012.

- Scarvaglieri, Claudio (2013): „Nichts anderes als ein Austausch von Worten“. Sprachliches Handeln in der Psychotherapie. Berlin/New York: de Gruyter (Reihe Germanistische Linguistik, 298).
- Schmitt, Rudolf (1995): Metaphern des Helfens. Weinheim: Beltz.
- Schmitt, Rudolf (2000): Metaphernanalyse und helfende Interaktion. In: Psycho-med. 12 (3), 165–170.
- Schmitt, Rudolf (2003): Methode und Subjektivität in der Systematischen Metaphernanalyse. 54 Absätze. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 4 (2), online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/714/1546>, zuletzt geprüft am 21.02.2013.
- Schmitt, Rudolf (2004): Diskussion ist Krieg, Liebe ist eine Reise, und die qualitative Forschung braucht eine Brille. Rezensionssatz: George Lakoff/Mark Johnson (2003). Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern (Dritte Auflage). In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 5 (2), Online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-04/2-04review-schmitt-d.htm>, zuletzt geprüft am 19.02.2013.
- Streeck, Sabine (1989): Die Fokussierung in Kurzzeittherapien. Eine konversationsanalytische Studie. Opladen: Westdeutscher Verl.
- Strotzka, Hans (1975): Was ist Psychotherapie? In: Strotzka, Hans (Hg.) Psychotherapie. Grundlagen, Verfahren, Indikationen. München: Urban & Schwarzenberg, 3–36.
- Thomä, Helmut/Kächele, Horst (2006): Psychoanalytische Therapie. Grundlagen. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Wöller, Wolfgang/Kruse, Johannes (2009): Mühsames Umlernen. Durcharbeiten. In: Wöller, Wolfgang/Kruse, Johannes (Hg.) Tiefenpsychologisch fundierte Psychotherapie. Basisbuch und Praxisleitfaden. 2., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Schattauer, 233–241.

## 9. Anhang: Transkriptionskonventionen

nach HIAT (Rehbein u. a. 2004)

Äußerungsendzeichen

Zeichen	Gekennzeichnete Phänomene
.	Äußerungen mit deklarativem Modus
?	Äußerungen mit interrogativem Modus
!	Äußerungen mit exklamativem, adhortativem, optativem, Aufforderungs- oder Heische Modus
...	Abgebrochene Äußerungen
'	Äußerungen ohne Modus

## Zeichen für tonale Bewegungen

Zeichen	Gekennzeichnete Phänomene
`	Fallende Intonation
'	Steigende Intonation
^	Steigend-fallende Intonation
∨	Fallend-steigende Intonation
-	Gleichbleibende Intonation

## Pausenzeichen

Zeichen	Gekennzeichnete Phänomene
•	Kurzes Stocken im Redefluss
••	Geschätzte Pause bis zu einer halben Sekunde
•••	Geschätzte Pause bis zu einer dreiviertel Sekunde
((5s))	Gemessene Pause ab einer Sekunde

## Zeichen für intrasegmentale Phänomene und sonstige Zeichen

Zeichen	Gekennzeichnete Phänomene
:	Ankündigung
„	Uneigentliches Sprechen
⤵	Schneller Anschluss
/	Äußerungsinterne Reparatur
(Ich mein)	Schwer verständliche Passagen
(= =)	Unverstandene Silben
((Hustet))	Nicht-phonologische Phänomene
Für <u>Sie</u> .	Emphatische bzw. Kontrastbetonung der unterstrichenen Silbe

# **Sprache und HIV/AIDS. Traumerzählung und Multimodale Metaphern zur Veranschaulichung von Subjektiven Krankheitstheorien**

**Ivan Vlassenko**

## *Abstract*

Speaking about HIV/AIDS involves the use of verbal and visual practices of depiction in order to communicate subjective illness theories concerning AIDS/HIV. The paper is based on a video recording of a face-to-face interview with a homosexual, HIV-positive man. After a short discussion of the concept ‘subjective illness theory’ the exemplary analysis shows multimodal practices in the narrative reconstruction of a dream used to communicate the subjective conceptualization of the character and the treatment of the HIV-infection. The analysis of the dream narrative on the one hand gives access to the subjective understanding of the illness, on the other hand it informs about, structural, pragmatic, communicative and multimodal dimension of conversational narration about illnesses.

*Keywords:* Subjective Illness Theories, HIV/AIDS, Narrative Interview, Dream Narrative, Multimodal Metaphor

1. Einleitung und Fragestellungen
2. Subjektive Krankheitstheorien (SKT)
  - 2.1. Definition und Elemente von Subjektiven Krankheitstheorien
  - 2.2. Subjektive Krankheitstheorien in der Face-to-face-Kommunikation
3. Multimodalität in der Face-to-face-Interaktion
4. Datenmaterial und Vorgehen
5. Analyse des Narrativs mit Fokus auf die Traumerzählung
  - 5.1. Grobanalyse des Verbaltranskripts
  - 5.2. Traumerzählung als veranschaulichendes Makroverfahren zur Vermittlung von Subjektiven Krankheitstheorien
6. Multimodale Metapher als Verfahren zur Kommunikation und Veranschaulichung von Subjektiven Krankheitstheorien
  - 6.1. Multimodale Feinanalyse
  - 6.2. Rolle der multimodalen Metapher im Erzählprozess
  - 6.3. Multimodale Metaphern und Subjektive Krankheitstheorien
7. Schlussbemerkung: SKT im narrativen Face-to-face-Interview
8. Literaturangaben
9. Transkriptionskonventionen
10. Anhang

## **1. Einleitung und Fragestellungen**

Die interaktive Vermittlung subjektiven Krankheitserlebens ist für Betroffene nicht immer leicht. Im vorliegenden Beitrag werden Verfahren untersucht, mit denen ein Betroffener einem Interviewer seine Vorstellungen von der HIV-Infektion vermittelt. Um seine persönlichen Erfahrungen bei der Auseinandersetzung mit HIV/AIDS verständlich zu machen, setzt er unterschiedliche Darstellungsverfahren ein, die Brünner/Gülich (2002: 22) als „Verfahren der Veranschaulichung“ bezeichnen. Es zeigt sich, dass das persönliche Infektionserleben sowie das subjektive Wissen von der HIV-Infektion, das auch bio-

medizinische Wissensbereiche und Diskurse mit einschließt und besonders komplex ist, schwer kommunizierbar sind. Wie dieses Wissen jedoch kommuniziert wird, ist nur bedingt HIV/AIDS-spezifisch; vielmehr spielen individuelle, biographische, soziale und situativ-interaktive Zusammenhänge eine wichtige Rolle.

Der vorliegende Artikel leistet einen Beitrag zur Untersuchung von Subjektiven Krankheitstheorien, die im Rahmen der Forschung zu medizinischer Kommunikation auch Untersuchungsgegenstand der linguistischen Gesprächsforschung sind. Forschung zu medizinischer Kommunikation stellt einen multidisziplinären, praxisorientierten Ansatz der Gesundheits- und Kommunikationswissenschaften dar, die zum Ziel haben, optimale Strategien und Vorgehensweisen bei der Vermittlung von Krankheits- und/oder Gesundheitswissen in unterschiedlichen Berufs- und Tätigkeitsfeldern des Gesundheitswesens zu entwickeln, wie beispielsweise in der Arzt-Patienten-Kommunikation, im medizinischen Marketing, in den Public Relations, in Gesprächstherapien und Beratungen (vgl. Hess-Lüttich/König 2012).

Sprachwissenschaftliche Untersuchungen im Bereich der medizinischen bzw. Gesundheitskommunikation können dabei einen wichtigen Beitrag leisten. Die Analyse und Beschreibung der sprachlichen Interaktion zwischen Ärzten und Patienten oder der Verbalisierungs- und Darstellungsverfahren beim Sprechen über krankheits- bzw. gesundheitsbezogene Themen sind Untersuchungsgegenstand der Linguistik, die mit eigenen Methoden, wie zum Beispiel dem gesprächsanalytischen Ansatz, die interdisziplinäre Zusammenarbeit fruchtbar ergänzt (vgl. Brünner/Gülich 2002; Gülich/Furchner 2002; Surmann 2005; Günthner 2006; Birkner 2006; Overlach 2008; Brünner 2011). Auch im Zusammenhang mit HIV/AIDS finden sprachwissenschaftliche Untersuchungen statt, wie die Veröffentlichungen von Klaeger (2006), Drescher (2006, 2009) und Jones (2009) zeigen. Sie setzen die Untersuchung der Sprache im Kontext von HIV/AIDS wieder in den Fokus sprachwissenschaftlicher Auseinandersetzungen, wie es u.a. von Sontag (1990) und Liebert (1995, 1997) eingeleitet wurde.

Seit den ersten Fällen, die in den Jahren 1981/1982 in den USA und Europa dokumentiert wurden, nimmt HIV/AIDS eine besondere Stellung unter den Erkrankungen ein, da es für Betroffene noch immer „ein Motor sozialer Desintegration“ (Schmidt 2009: 70) ist. AIDS – die Abkürzung steht für „Acquired Immundeficiency Syndrome“ – ist eine lebensbedrohliche Krankheit, die durch den so genannten HI-Virus (Human Immunodeficiency Virus) hervorgerufen wird. Trotz der Fortschritte der HIV-Forschung in den letzten Jahren und trotz der ständig besser werdenden Therapiemöglichkeiten handelt es sich bei HIV um eine noch immer unheilbare Erkrankung. Neue Medikamente sowie die so genannte hochaktive antiretrovirale Therapie (HAART bzw. ART) machen es zwar möglich, bei den meisten Betroffenen die Viruslast unter die Nachweisgrenze zu senken und somit ein Fortschreiten bzw. Ausbrechen der Erkrankung zu verhindern, allerdings müssen die Präparate, die teilweise mit erheblichen Nebenwirkungen verbunden sind, regelmäßig und ein Leben lang eingenommen werden. Die lebenslange Behandlung der Erkrankung kann aber erhebliche Probleme in Bezug auf die mögliche virale Resistenzbildung bereiten (vgl. Rockstroh 2011).

In Anlehnung an Brünner/Gülich (2002) sowie Brünner (2011) richtet sich der Fokus dieses Beitrags auf die Untersuchung von Darstellungsverfahren, die von

einem HIV-infizierten homosexuellen Mann in einem Interview beim Sprechen über HIV/AIDS eingesetzt wurden. Der Beitrag hat zum Ziel, zu zeigen, dass eine spontan rekonstruierte Traumerzählung eine wichtige kommunikativ-pragmatische Funktion erfüllt und zur Darstellung der subjektiven Vorstellungen über die HIV-Infektion eingesetzt wird. Die narrative Traumrekonstruktion ist per se ein Makro-Verfahren, d.h. eine größere Kommunikationseinheit, die mehrere Veranschaulichungsverfahren, wie beispielsweise Metaphern, integriert und als ein multimodales Ereignis realisiert wird. Jedes einzelne Verfahren entsteht dabei im interaktiven Online-Erzählprozess und wird durch vorangehende Verfahren bedingt. Dies wird anhand einer detaillierten sequenziellen Einzelanalyse und unter Berücksichtigung der multimodalen Perspektive gezeigt. Es wird dabei folgenden Fragen nachgegangen:

- Welche spezifische Funktion erfüllt eine Traumerzählung bei der Darstellung subjektiver Krankheitstheorien?
- Welche Verfahren setzt der Sprecher ein, um seine Subjektive Krankheitstheorie zu HIV/AIDS zu vermitteln, und welche Veranschaulichungsverfahren verwendet er?
- Wie werden multimodale Metaphern realisiert und welche Rolle spielen sie im Erzählprozess?
- Welche Bedeutung haben multimodale Metaphern für die Untersuchung von Subjektiven Krankheitstheorien?

## **2. Subjektive Krankheitstheorien (SKT)**

### **2.1. Definition und Elemente von Subjektiven Krankheitstheorien**

Wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, dass sowohl Betroffene als auch Nicht-Betroffene Subjektive Theorien zu bestimmten Aspekten der HIV-Infektion konstruieren (vgl. Schmidt 2009; Watson 2009; Salewski/Bleher 2010). Nach Faller (1991: 53) sind Subjektive Krankheitstheorien „die gedanklichen Konstruktionen Kranker über das Wesen, die Verursachung und die Behandlung ihrer Erkrankung“. Doch nicht nur Kranke, sondern auch gesunde Menschen haben mentale Repräsentationen von Krankheiten. Sie werden mit den Krankheiten direkt als Familienangehörige oder Freunde der Erkrankten oder indirekt im sozialen Alltag konfrontiert. Dabei unterscheiden sich die Subjektiven Krankheitstheorien der Laien vom auf systematischer Ausbildung beruhendem Fachwissen der Experten. Subjektiven Krankheitstheorien liegt ein sogenanntes semi-professionelles Wissen über Krankheiten zugrunde. Es enthält Elemente des medizinischen Wissens, „ohne allerdings dessen Komplexität und interne Vernetzung zu besitzen“ (vgl. Brüner/Gülich 2002: 21).

Im Zusammenhang mit Subjektiven Krankheitstheorien ist die Arbeit von Leventhal und Kollegen (Leventhal et al. 1980; 1984) zu nennen, die mentale Repräsentationen von Krankheiten als ein kohärentes System betrachten, das aus fünf

Komponenten besteht. Diese fünf Elemente sind folgende: Wesen der Krankheit (identity), Krankheitsursache (cause of illness), Zeitverlauf (time line), Konsequenzen (consequences) sowie Heilung und Kontrollierbarkeit (curability and controllability). Leventhal et al. (ebd.) stellen fest, dass Menschen gesundheitliche Risiken und Bedrohungen auf eine Weise bewältigen, die im Einklang mit den Vorstellungen über diese stehen: „individuals are motivated to regulate or minimize their health-related risks and to act to reduce these health threats in ways consistent with their perception of them“ (Leventhal et al. 1984: 219). Menschen greifen auf vorhandenes Wissen und Erfahrungen bei der Interpretation ihrer Erkrankung zurück, nachdem sie deren Symptome wahrgenommen haben. Das von Leventhal et al. (1984) entwickelte „Common Sense Model of Illness Representation“ (CSM) zeigt eine enge Verbindung zwischen mentalen Krankheitsrepräsentationen, dem Coping-Verhalten (Krankheitsverarbeitung) und der Bewertung von Coping-Strategien der Betroffenen bei der Auseinandersetzung mit ihrer Erkrankung und der Verarbeitung. Außerdem gibt das CSM Aufschluss über kognitive und emotionale Faktoren, die den gesamten Krankheitsverlauf beeinflussen können.

Das „Common Sense Model of Illness Representation“ hebt den prozessualen Charakter der Subjektiven Krankheitsrepräsentationen hervor, weil sie sich durch neue Informationen, Behandlungsmöglichkeiten, positive oder negative Bewertung der Bewältigung und schließlich emotionsbezogene und soziale Faktoren verändern können. Dabei treten die einzelnen Komponenten mentaler Krankheitsrepräsentationen nicht unabhängig voneinander auf, d.h. Hypothesen über den Verlauf können beispielsweise direkt oder indirekt in anderen Komponenten vorkommen.

## **2.2. Subjektive Krankheitstheorien in der Face-to-face-Kommunikation**

Birkner (2006) stellt fest, dass Subjektive Krankheitstheorien und deren Darstellung je nach Gesprächstyp variieren können. In einem narrativen und von einem medizinischen Laien durchgeführten Interview mit Patienten, die an chronischen Gesichtsschmerzen leiden, kommen häufig andere Dimensionen der Krankheitstheorien zum Ausdruck als in den Arzt/Patient-Gesprächen. Die Analysen zeigen nach Birkner (ebd.) ferner, dass in den Darstellungen der Betroffenen im Interview logische Zusammenhänge klarer erkennbar sind, als in den Arzt/Patient-Gesprächen mit starker Frage/Antwort-Strukturierung.

Im Gespräch artikulierten Subjektive Theorien bilden eine Einheit von inhaltlichen, formbezogenen und zweckgebundenen Dimensionen, die Birkner (2006: 162) als „Wechselwirkungsgefüge von WIE, WAS und WOZU“ bezeichnet:

Unter WAS werden Elemente gefasst, aus denen SKT ‚materialiter‘ bestehen, WIE umfasst die Darstellungsweisen, mit denen Elemente von SKT sprachlich kodiert werden [sic] und unter WOZU erscheinen die Ziele, die in einem bestimmten Gespräch verfolgt werden bzw. Funktionen, die mit dem WIE und WAS verbunden sind. Diese Ebenen lassen sich zwar analytisch trennen, laufen im Gespräch aber zusammen. (Birkner 2006: 162)

Die Elemente der WAS-Ebene stellen demnach Elemente der Subjektiven Krankheitstheorien wie beispielsweise Symptome, Krankheitserfahrungen, Bio-

graphie und/oder auslösendes Ereignis dar. Die WIE-Ebene enthält sprachliche Mittel und Verfahren, die Patienten bei der Darstellung ihrer subjektiven Krankheitstheorie während eines Interviews oder Arzt/Patient-Gesprächs verwenden, und ist für linguistische Untersuchungen besonders interessant. In der WOZU-Ebene kommen Ziele zum Ausdruck, die bei der Darstellung von Subjektiven Krankheitstheorien verfolgt werden, z. B. Erlangung eines bestimmten Rezeptes beim Arzt durch gezielte Hervorhebung von bestimmten Symptomen.

Zwar lassen sich alle drei Ebenen einzeln und aus unterschiedlichen Blickwinkeln untersuchen, jedoch treten sie während der Face-to-face-Interaktion immer als eine Einheit auf. Welche Inhalte von Subjektiven Krankheitstheorien in einem Face-to-face-Gespräch kommuniziert, welche Darstellungsverfahren dabei eingesetzt und welche Ziele verfolgt werden, hängt aber sowohl von der Gesprächssituation als auch von Faktoren wie z. B. Art und Grad der Erkrankung, Behandlungs- und Heilungsmöglichkeiten oder von der Art der Betroffenheit einzelner Personen, die direkt oder indirekt mit der Krankheit konfrontiert sind, ab. Betroffene und deren Angehörige haben beispielsweise andere Vorstellungen von der Krankheit als Nicht-Betroffene, die ihre Theorien häufig nur aus den Massenmedien ableiten (vgl. Goldmann 2009).

### **3. Multimodalität in der Face-to-face-Interaktion**

Die vorliegende Analyse zeigt, dass mehrere Modalitäten in den Darstellungsprozess von Subjektiven Krankheitstheorien zu HIV/AIDS integriert sind. Eine Face-to-face-Interaktion ist grundsätzlich ein multimodales Ereignis:

Face-to-face interaction is, by definition, multimodal interaction in which participants encounter a steady stream of meaningful expressions, gestures, body postures, head movements, words, grammatical constructions, and prosodic contours. (Stivers/Sidnell 2005: 2)

Streeck (1993: 295) bezeichnet die Face-to-face-Interaktion als „a carefully orchestrated embodied communicative process“, in dem verschiedene Modalitäten, wie beispielsweise der Blick und die Geste sowie deren Koordination, als eine Einheit auftreten, um u. a. die Relevanz des Dargestellten hervorzuheben.

Einzelne Modalitäten können in Verbindung mit Verbalem unterschiedliche Funktionen erfüllen, nämlich zusätzliche Informationen über die vorgestellten Objekte vermitteln und/oder die Face-to-face-Interaktion steuern, wodurch sie für die zeitliche Ökonomie im interaktiven Prozess sorgen. Die Multimodalität ist somit eine wichtige interaktive und in hohem Maße ökonomisch-produktive Praxis, verbale und nonverbale Ressourcen aufeinander abzustimmen und in einem Bündel für Zwecke der Darstellung, der Kommunikation und der Aufrechterhaltung der Face-to-face-Interaktion einzusetzen.

Multimodale Ressourcen sind unverzichtbar in einer Face-to-face-Interaktion, da sie sowohl bei der Bedeutungskonstitution im Äußerungsprozess als auch bei der Organisation der Interaktion während eines Gesprächs eine wichtige Rolle spielen. Stivers/Sidnell (2005) stellen beispielsweise fest, dass Gesten die nächste Sprechhandlung projizieren können, und heben daher in der Koordination von Rede und anderen Modalitäten eine interaktionssteuernde Funktion hervor: „Spe-

cifically, the coordination of different modalities serves an important interactional function” (Stivers/Sidnell 2005: 9). Hinsichtlich der Bedeutungskonstitution bilden das verbale und das nonverbale Display im interaktiven Gesprächs- und Narrationsprozess einen kontextuellen Rahmen, in dem nicht nur Sachverhalte und Gegenstände kommuniziert und dargestellt, sondern auch bestimmte Interpretationen oder ein bestimmtes Verständnis des Dargestellten vorgegeben werden:

[...] the mutual contextualization of talk and embodied enactment provides a resource for recipients to construe the narrated scene in the specific way that is relevant to the event being described. (Hayashi 2005: 28)

In einem Face-to-face-Gespräch nehmen die Hörer am aktuellen Sprechereignis des Sprechenden beispielsweise durch den Einsatz von verbalen und nonverbalen Rückmeldesignalen aktiv teil. Nonverbale Rückmeldesignale der Hörer können ebenfalls den Verlauf einer Interaktion beeinflussen. Eine bestimmte Körperhaltung, das Blickverhalten sowie das Kopfnicken der Rezipienten beim Sprechen können z. B. die Zustimmung oder die Bereitschaft zum Gespräch ausdrücken, während das Kopfschütteln die Nichtzustimmung oder das Ablehnen signalisieren kann. Im weiteren Kontrast zum Kopfschütteln kann das Kopfnicken außerdem die Zustimmung bzw. Anpassung an den Standpunkt des Erzählers zum Ausdruck bringen und zeigen, dass der Zuhörer den Sprechenden versteht, ohne dabei die Sprechhandlung zu unterbrechen. Es kann auch die Ankündigung einer neuen Handlung signalisieren (vgl. Kendon 1977; Stivers/Sidnell 2005; Stivers 2008).

Es gibt zwei Herangehensweisen, die multimodale Face-to-face-Interaktion methodisch zu untersuchen. Die häufig verwendete Herangehensweise sieht vor, dass einzelne Modalitäten auf ihre Funktionen hin analysiert werden (vgl. Fricke 2007, 2008; Rossano et al. 2009). Die zweite Herangehensweise analysiert die multimodale Interaktion als ein interaktives Netzwerk der einzelnen relevanten Modalitäten, die in einer bestimmten Gesprächsphase auftreten (vgl. Stivers/Sidnell 2005; Sidnell 2005, 2006; Streeck 1993, 2009). Stivers/Sidnell heben beispielsweise hervor, „that different modalities work together not only to elaborate the semantic content of talk but also to constitute coherent courses of action” (2005: 1). Es ist demnach wichtig, einzelne senso-motorische Kanäle nicht isoliert, sondern vielmehr als ein interaktives Netzwerk zu untersuchen, weil einzelne Modalitäten sich in ihren referentiell-kognitiven und kommunikativ-pragmatischen Funktionen nicht nur ergänzen, sondern auch ersetzen können. Dies könnte dazu führen, dass bei der Fokussierung auf nur eine Modalität relevante Informationen verloren gehen (vgl. Wallbott 2003).

#### **4. Datenmaterial und Vorgehen**

Die vorliegende Analyse zur Darstellung von Subjektiven Krankheitstheorien zu HIV/AIDS basiert auf einer Videoaufzeichnung von einem narrativen Face-to-face-Interview mit einem HIV-infizierten homosexuellen Mann, das in einem Seminarraum der Sprach- und Literaturwissenschaftlichen Fakultät an der Universität Bayreuth durchgeführt wurde. Mein Gesprächspartner, dessen Name anonymisiert und in der Analyse durch Heinz ersetzt wurde, kommt aus einer bayerischen Stadt. Er hatte sich bei einem ungeschützten Geschlechtsverkehr mit HIV infiziert und befand sich zum Zeitpunkt des Interviews bereits seit 10 Jahren

in Therapie. Dass er HIV-positiv war/ist, erfuhr er im Jahr 1998 im Zuge einer alle zwei Jahre regelmäßig stattfindenden Untersuchung.

Die Analyse sowohl des verbalen als auch des nonverbalen Displays basiert auf dem linguistischen Ansatz der Gesprächsforschung. Die Aufzeichnungen wurden in Anlehnung an GAT 2 (Selting et al. 2009) transkribiert. Für die exemplarische Analyse wurde ein multimodales Feintranskript erstellt. Das verbale Display orientiert sich zwar an den GAT 2-Konventionen, aber es ist in das Partitur-Transkript integriert, das mit Hilfe des EXMARaLDA Partitur-Editors erstellt wurde. Die Transkription des multimodalen Displays ist selektiv, d.h. es wurden aus mehreren simultan ablaufenden Modalitäten nur diejenigen berücksichtigt, die besonders deutlich am interaktiven Darstellungsprozess beteiligt sind. Die Transkription des nonverbalen Displays erfolgt in Anlehnung an die Technik der Gestikbeschreibung von Kendon (2004) und Fricke (2008).

Bei der folgenden Darstellung wird um der besseren Nachvollziehbarkeit willen zunächst eine Analyse des Verbaltranskriptes durchgeführt (Kapitel 5.1). Im zweiten Schritt wird dann die Ebene der visuellen Ressourcen angeschlossen (Kapitel 5.2). Es wird somit auf zwei Arten von Transkripten rekurriert, nämlich auf das rein verbale Zeilentranskript sowie das multimodale Partitur-Transkript mit der ausführlicheren Analyse. Die Nummerierung der analysierten multimodalen Segmente orientiert sich dabei an der Nummerierung des Zeilentranskripts. Das vollständige Zeilentranskript steht im Anhang zur Verfügung .

## 5. Analyse des Narrativs mit Fokus auf die Traumerzählung

Die Traumerzählung, die in der Interviewinteraktion zur Veranschaulichung der Subjektiven Krankheitstheorie in Bezug auf die HIV-Infektion eingesetzt wird, ist in ein Gesamtnarrativ integriert. Im Folgenden wird jedoch lediglich die Traumerzählung und deren anschließende Deutung in den Fokus genommen.

### 5.1. Grobanalyse des Verbaltranskripts

Die Gesamterzählung ist als Reaktion auf eine konkrete Frage mit einem durch das Interview bereits vorgegebenen Thema entstanden: „some stories are told in response to (or *as* a response to) questions“ (Schegloff 2007: 41). Sie ist das Ergebnis interaktiver Prozesse zum Zeitpunkt des Interviews und wurde als Antwort auf die Frage des Interviewers spontan konstruiert. Die vorliegende Traumerzählung wurde als ein wichtiges Darstellungsverfahren zielgerichtet eingesetzt: „a story is told for a reason“ (Sidnell 2010: 177), denn an ihrer Stelle könnte auch eine Erklärung oder Beschreibung erfolgen.

```

01  I:  nh_°h wie würdest du mir überhaupt ha_i_vau beSCHREIbn;
02      hast [du so (.) dEine EIgene VORstellung von der
03  H:      [tz_°h
04  I:  infekTION-
05      und von (.) [AIDS (.) KRANK[heit?
06  H:      [°hh           [tz

```

Die Formulierung der Frage erfolgt in Zeilen 01-05 und zielt auf die subjektiven Vorstellungen des Betroffenen über die HIV-Infektion. Der Interviewer fordert durch die Formulierung von zwei Fragen seinen Gesprächspartner auf, ihm die eigenen Vorstellungen von der HIV-Infektion zu beschreiben und gibt dadurch einen inhaltlichen Fokus des nachfolgenden Narrativs vor.

07 H: (-) also ich KANN dir eine eine\_eine\_eine\_eine eine eine  
 08 (.) sehr BILDhafte beschrEibung GEbn;  
 09 (-- ) tz äh\_oder zwei BILder,  
 10 (-- ) tz\_die ich am ANfang HATte,  
 11 (-) äh\_a\_äh: °hh ähm tz\_tz  
 12 als ich die therapIe beGANN;

Als Antwort leitet Heinz einen längeren Redebeitrag ein und kündigt dabei eine „beschrEibung“ an (Zeilen 7-8). Die Ankündigung (preface) einer bildhaften Beschreibung, die einen längeren narrativen Turn vorbereitet bzw. initiiert (vgl. Sacks 1974), fungiert als ein Verbindungselement zwischen der Makrostruktur (Gesprächsthema und -verlauf) und dem folgenden Inhalt. Das Adjektivattribut ‚bildhaft‘ in der Nominalphrase „eine (.) sehr BILDhafte beschrEibung“ innerhalb der Ankündigung gibt dem Gesprächspartner zusätzlich eine Interpretationsrichtung des Angekündigten vor. Hanke (2001: 117) bezeichnet Verbindungselemente dieser Art als „transitionale Konnektionen“, die als Erwartungsindizierung und Interpretationsanweisung fungieren sowie eine Verbindung zwischen Erzählung und Gespräch herstellen.

Das Adjektivattribut „BILDhafte“ wird außerdem prosodisch durch die Akzentuierung der ersten Silbe markiert und gibt daher nicht nur die Interpretationsrichtung der „beschrEibung“ vor, sondern es rechtfertigt zusätzlich das Erzählenswerte (tellability) der „beschrEibung“ (vgl. Norrick 2000; Labov 2006). Nach der Konkretisierung „(-- ) tz äh\_oder zwei BILder“ (Zeile 09) wird ein für Alltagserzählungen typischer Orientierungsteil der „beschrEibung“ konstruiert, in den alle Hintergrund- und Detailinformationen einfließen (vgl. Labov/Waletzky 1973; Labov 1978; Norrick 2000), d.h. Person- und Zeitangaben (das Ich des Narrativs zu Beginn der Therapie in Zeilen 10, 12) sowie Lokalangaben zu den Bildern, die der Betroffene in seinem Kopf lokalisiert, wie sich aus der multimodalen Feinanalyse des Segments 09 zeigen wird (vgl. Kap. 6.1).

Labov/Waletzky (1973: 79) verstehen Alltagserzählungen bzw. das Erzählen in einer Face-to-face-Interaktion als verbale Erfahrungsrekapitulation, nämlich „als die Technik der Konstruktion narrativer Einheiten, die der temporalen Abfolge der entsprechenden Erfahrung entsprechen“. Das Kriterium der temporalen Ereignisabfolge und deren sprachliche Realisationsform durch mindestens zwei narrative Teilsätze bildet die Basis einer Minimal-Erzählung, d.h. einer Geschichte, die in ein ausgebautes Narrativ („fully-formed narration“) (Labov 1978: 67) integriert wird. Nebensätze stellen dabei keine narrativen Teilsätze dar. In der Auffassung von Labov/Waletzky (1973) und Labov (1978) enthält ein Gesamtnarrativ in der Regel folgende sechs Elemente: Abstrakt, Orientierung, Handlungskomplikation, Evaluation, Resultat sowie Koda, wobei Abstrakt und Koda optional sind. Außerdem finden sich die Orientierungsinformationen nicht nur in der Orientierung, sondern auch partiell im Abstrakt oder in der Handlungskomplikation.



Es gibt an diesem Punkt drei Ichs: ein erzählendes Ich im Moment des Interviews (Zeile 7), ein erzähltes Ich, das den Traum erlebt (Zeilen 17-18) und interpretiert hat (Zeile 43), sowie ein Traum-Ich (Zeile 19).

Die erste Traumerzählung beginnt wiederum mit einer Orientierung (Segment 19-20), in der nur traumbezogene Informationen des ersten Traumes vermittelt werden, d.h. es wird ein Ort der Handlung mit einigen relevanten Details angegeben: „ich\_ich bin in einem RAUM, (-) und äh eingeSPERRT,“. Eine Zeitangabe innerhalb des Traumes, die in der Regel in Alltagserzählungen üblich ist (vgl. Labov/Waletzky 1973; Labov 1978), fehlt jedoch. Die fehlende Zeitangabe unterscheidet somit die Traumerzählung von anderen Erzählungen, so Hanke (2001).

Die Handlungskomplikation der Traumerzählung und die Evaluation des Geträumten beginnen in Zeile 21.

#### *Traum-Handlungskomplikation und Evaluation:*

```

21      und äh und_und °h es QUE:llen durch=
22      =es QUILLT durch die TÜR,
23      nh_°h quellen KÖRner.
31      und dann PLÖTZlich, (.)
32      geht aber die TÜR=
33      =<<acc> eine ANdere tür auf>=
34      =<<cresc> jetzt kommen HÜHner rein>-
39      <<acc> und die haben da gePICKT und geTAN>,
40      °h aber sie haben_s nich geSCHAFFT=
41      =<<all> aber sie haben_s_zumIndestens beMÜHT>.
```

Der Diskursmarker ‚so‘ in Zeile 42 zeigt das Ende der Traumerzählung an und fungiert daher aus funktionaler Sicht als *Koda*:

```

42      (--) `SO;=
```

Die Zeile 43: „und ich hab dem\_den\_den des BILD damals so: inter\_intepretIert“ ist das Resultat der Großerzählung mit Fokus auf das erste Bild und enthält zugleich die Ankündigung einer längeren Evaluation in Zeilen 44-49:

#### *Resultat der Rahmenerzählung sowie Evaluation:*

```

43      =und ich hab dem_den_den des BILD damals so:
         inter_intepretIert-
44      also die KÖRner sind die infekTION-
45      des sind die Viren,
46      °h die mich äh: die mich überFLUten,
47      °h tz und äh es wIrd HILfe GE:bn.
48      (--) also ich (.) so Innerlich überZEUGt-
49      ich werd Irgendwie °h HILfe bekOmmen,
50      (--)tz des war das EIne;=
```

Das Ende der narrativen Rekonstruktion bzw. die Koda mit Fokus auf das erste Bild wird durch „des war das EIne;“ in Zeile 50 markiert.

Wie die Analyse gezeigt hat, weist der vorliegende Abschnitt des Gesamtnarrativs, das noch eine zweite in diesem Beitrag nicht analysierte Traumerzählung integriert, eine sehr komplexe strukturelle Organisation auf, die im Online-Prozess

der Face-to-face-Interaktion konstruiert wurde. Eine besondere Rolle spielt dabei das Phänomen der Erzählung in der Erzählung, bei dem eine Traumerzählung sukzessive in eine Rahmenerzählung integriert wird und neben der kommunikativ-darstellenden zwei pragmatische Funktionen erfüllt: Die Einbettung der narrativen Traumrekonstruktion im vorliegenden Beispiel findet statt, um die Ankündigung einer bildhaften Beschreibung umzusetzen sowie die Quelle der subjektiven Theorie des Betroffenen hinsichtlich der Behandelbarkeit der HIV-Infektion zu verdeutlichen.

## **5.2. Traumerzählung als veranschaulichendes Makroverfahren zur Vermittlung von Subjektiven Krankheitstheorien**

Die meisten wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit dem Phänomen Traum erfolgen im Bereich der Psychoanalyse, wo unter anderem den Fragen nachgegangen wird, wozu Träume erzählt werden und welche Funktionen sie im psychoanalytischen und psychotherapeutischen Gespräch erfüllen. Neue psychoanalytische und vor allem soziologische Ansätze in der Traumforschung heben dabei den konversationell-kommunikativen Aspekt von Traumerzählungen hervor und unterscheiden sich in ihrem methodischen Vorgehen von ‚klassischen‘ Traumdeutungen, die vor allem auf den wohl bekanntesten Psychoanalytiker Sigmund Freud zurückgehen (vgl. Buchholz 2000; Hanke 2001; Deserno 2007; Mathys 2011).

Freud (1961: 182) argumentiert in seiner Arbeit, dass Träume Ausdruck des Unbewussten sind und dass es neben dem „manifesten Trauminhalt“, der aus einem Gefüge von visuellen Sinneseindrücken besteht, zusätzlich „latente Traumgedanken“ gibt. Latente Gedanken sind dabei „korrekte psychische Bildungen“ und manifestieren sich im oft merkwürdigen Trauminhalt, den Freud (ebd.) als „die verstümmelte und abgeänderte Umschrift“ von latenten Gedanken bezeichnet. Jedoch lässt er kommunikative Aspekte von Träumen unbeachtet, denn sie haben

„[...] einem anderen nichts mitzuteilen; innerhalb einer Person als Kompromiß der in ihr ringenden seelischen Kräfte entstanden, bleibt er [der Traum] dieser Person selbst unverständlich und ist darum für eine andere völlig uninteressant. Nicht nur daß er keinen Wert auf Verständlichkeit zu legen braucht, er muß sich sogar hüten verstanden zu werden, da er sonst zerstört würde; er kann nur in der Vermummung bestehen. Er darf sich darum ungehindert des Mechanismus, der die unbewußten Denkvorgänge beherrscht, bis zu einer nicht mehr redressierbaren Entstellung bedienen.“ (Freud 1961: 204)

Aus der vorgestellten gesprächslinguistischen Analyse geht jedoch hervor, dass die narrative Rekonstruktion eines Traumes während eines Interviews eine wichtige kommunikativ-pragmatische Funktion erfüllen kann: Mittels der Reinszenierung von Traumereignissen stellt der Betroffene die Subjektiven Krankheitstheorien über die Eigenart und Behandelbarkeit der HIV-Infektion veranschaulicht vor, die er in der evaluativen Deutung des Traumes am Ende des Narrativs auch äußert. Die vorliegende Traumerzählung ist das Ergebnis der verbal-visuellen Traumreinszenierung und erweist sich als ein komplexes veranschaulichendes Makro-Verfahren, das mehrere kleinere veranschaulichende

Verfahren, die sich partiell gegenseitig bedingen, integriert. Die veranschaulichende Traumrekonstruktion wird durch die multimodale Metapher (Segment 21-22) initiiert und entwickelt sich sukzessive sowohl durch die rekonstruktive Verbalisierung als auch durch die Visualisierung und Projektion von Traumhandlungen auf die Tischoberfläche, die ihrerseits das Verfahren der Reinszenierung (Segment 33-35) konstituieren (vgl. Kap 6.1.). Die Reinszenierung verringert dabei die „immanente Distanz [...] zum Geschehen“ (Günthner 2009: 311); sie versetzt die Traumereignisse ins Hier und Jetzt der Face-to-face-Interaktion und ermöglicht auf diese Weise eine dem Zuhörer verständliche Darstellung des Geträumten. Eingebettet in den narrativen Online-Prozess, offenbart ferner die Traumerzählung die Quelle der vermittelten Subjektiven Krankheitstheorien, die im evaluativen Teil des Narrativs durch die multimodalen Metaphern geäußert und veranschaulicht werden (vgl. Kapitel 6.1.), und stellt dadurch einen logischen Zusammenhang bei der Kommunikation der Subjektiven Theorien her.

## **6. Multimodale Metapher als Verfahren zur Kommunikation und Veranschaulichung von Subjektiven Krankheitstheorien**

Eine ganze Reihe der in letzter Zeit veröffentlichten Studien (z. B. Müller 2008; Cienki 2008; Mittelberg 2008; Chui 2011) fokussiert die Untersuchung von sprachlich-gestischen Metaphern. Diese Studien integrieren dabei die Perspektive der Gestik in die kognitive Metaphernforschung und entwickeln einen neuen, auf empirischen Untersuchungen basierten Ansatz der multimodalen Metapher (multimodal metaphor) in der Face-to-face-Interaktion (vgl. Mittelberg 2008). Die folgende sequenzielle Feinanalyse des vorgestellten Narrativs wird u.a. zeigen, wie der Betroffene mehrere multimodale Metaphern elaboriert und wozu er sie einsetzt.

### **6.1. Multimodale Feinanalyse**

Der Interviewer fordert Heinz direkt auf, ihm die subjektiven Vorstellungen von der HIV-Infektion zu beschreiben. Diese Aufforderung wird dabei in zwei konkrete unmittelbar aufeinander folgende Fragen eingegliedert. Im ersten Schritt formuliert er eine offene W-Frage: „wie würdest du mir überhaupt ha\_i\_vau beschreiben;“ (Segment 1), die er gleich im Anschluss durch eine einschränkende Frage: „hast du so (.) dEine Eigene VORstellung von der infekTION-„ (Segment 2-4) ergänzt, um die Beschreibungsoptionen einzugrenzen und mit dem durch das Possessivpronomen ‚dein‘ realisierten deiktischen Verweis den Fokus auf die subjektiven Krankheitsvorstellungen „so (.) dEine Eigene VORstellung“ festzulegen. Während der Interviewer seine Fragen ausformuliert, zeigt Heinz an, dass er eine Antwort auf die Fragen vorbereitet. Dabei inszeniert er den Vorstellungs- bzw. Denkprozess, bevor er die Bereitschaft zum Redebeitrag signalisiert (Segment 1-4).

*Segment 1*

	nh_°h wie würdest du mir [überhaupt ha_i_fau beSCHREIbn;	
I [v]		
I [B]	Blickkontakt	[> H (konstant)
H [B]	Blickkontakt	[> li

Der mutuale Blickkontakt der Gesprächspartner zu Beginn der Sequenz (Segment 1) wird von Heinz aufgehoben. Die Blickrichtung des Interviewers bleibt von Beginn an bis Ende der Frage konstant und wird unilateral, während Heinz im Verlauf der ersten Frage seinerseits den Blickkontakt auflöst und seinen Blick nach links richtet, womit er die Vorbereitung einer Antwort signalisiert (vgl. Rossano et al. 2009). Seine Hände befinden sich dabei unter der Tischplatte.

*Segment 2-4*

I [v]	hast [du so (.) dEine EIgENE [VORstellung von der infekTI- ON-	
I [B]	> H (konstant)	
H [v]	[tz_°h	
H [nv]		[Kopf ↑; Mund halboffen
		
H [B]		[Augen zu

Das turn-einleitende Schnalzen mit der Zunge sowie das anschließende Einatmen (Segment 2-4), das Heinz im Anschluss an die erste Frage und gleichzeitig mit der vom Interviewer bereits initiierten zweiten Frage ausführt, kündigen den Inszenierungsprozess des Nachdenkens an. Beim Wort „VORstellung“ hebt Heinz den Kopf, neigt ihn nach hinten in den Nacken, schließt gleichzeitig die Augen und setzt durch diesen koordinierten Einsatz von Blick- und Körperverhalten den Vorstellungsprozess für den Fragenden sichtbar in Szene. Sein Mund bleibt nach dem Einatmen weiterhin halboffen.

*Segment 5/6*

I	[v]	und [von (.) AIDS (-) krAnk[hEIt?
H	[v]	[hh° [tz
H	[G]	IH ↑ [berührt die Brille [verlegt die Brille
		
H	[KG]	Beginn
H	[B]	[> ↓ > Brille > ↑ [ > li

Die Bereitschaft zur Übernahme des Rederechts signalisiert Heinz sowohl visuell als auch akustisch (Segment 5/6): Heinz öffnet die Augen, richtet den Blick zur Brille hin, führt die linke Hand zur Brille, die vor ihm links versetzt auf dem Tisch liegt, und berührt sie. Gleichzeitig atmet er deutlich hörbar aus.

Zur Ankündigung des beginnenden Redebeitrags setzt Heinz bei „krAnk[hEIt“ ein Schnalzgeräusch ein und verlegt geräuschvoll die Brille. Dann leitet er einen längeren Redebeitrag ein, indem er eine „beschrEibung“ ankündigt (Segment 7-8):

*Segment 7*

I	[B]	> H (konstant)
H	[v]	(-) also ich KANN dir[eine [eine_eine_eine_[eine eine eine
H	[G]	[rH ↑ [IH lässt Brille los [bH auf den Tisch, OHF↓, IH über rH
H	[B]	[> ↓ Hände > vorn [ > li

*Segment 8*

I [B] > H (konstant)  
 H [v] sehr BILDhafte beschrEibung GEbn;  
 H [G] Fingerspitzen aneinander



Anfängliche Formulierungsschwierigkeiten während des Denkprozesses kommen dabei sowohl im verbalen als auch im nonverbalen Display zum Ausdruck. Es erfolgen mehrere Wiederholungen des unbestimmten Artikels sowie ein erst nach unten, dann nach links schweifender Blick (Segment 7). Nach der Verbalisierung von *BILDhafte beschrEibung* (Segment 8) reibt Heinz leicht und repetitiv die Spitzen der Zeige- und Mittelfinger der beiden Hände aneinander und richtet den Blick vom Interviewer weg nach links, mit sichtbaren Augenbewegungen mal nach links, mal nach rechts. Dieses Verhalten legt einen akustisch-visuell wahrnehmbaren Denkmodus an den Tag, in dem verschiedene Modalitäten zur Konstituierung der Kohärenz des gesamten verbalen und nonverbalen Verhaltens des Sprechenden im laufenden Arbeitsprozess des Nachdenkens beitragen.

Im Segment 9 erfolgt nach einer Pause eine Konkretisierung der angekündigten Beschreibung: „(--) tz äh\_oder zwei BILder“, die von einer Bewegung der linken Hand mit gespreizten Fingern zum Kopf hin begleitet wird. Synchron zum Hauptakzentträger der Intonationsphrase im Wort „BILder“ erreicht die ausgeführte Geste in der oberen Peripherie des Gestenraumes auf Kopfhöhe ihren Gipfelpunkt und kehrt sofort in die Ruheposition zurück. Die schnelle Umkehr der Geste mit sofortiger Rückkehr in die Ruheposition deutet darauf hin, dass auch die Geste in den konkretisierenden Einschub integriert wurde.

*Segment 9*

I [B]	> H (konstant)	
H [v]	(--) <i>tz</i> <i>äh_</i> [oder zwei	[BILder,
H [G]	[IH ↑, Fr. gespreizt >	[Kopf > zurück in die Ausgangsposition

H [KG]	[Beginn	[Gipfelpunkt > Rückkehr > Ruheposition
--------	---------	--

Die Koordination der Verbalisierung „BILder“ und der mit der Handoberfläche zum Kopf gerichteten Geste hebt gleichzeitig zwei Aspekte hervor. Während im verbalen Display zwei Bilder angekündigt werden, lokalisiert die ausgeführte metaphorisch-deiktische Geste den Kopf als Ort, in dem sich diese zwei Bilder befinden. Diese Zusammenarbeit lässt sich mit Fricke (2008: 7) als „Arbeits- teilung“ auffassen. Die Linearität des verbalen Displays wird in diesem Fall durch die Geste um eine visuell lokalisierende Komponente ergänzt. Die ausgeführte Geste konstituiert also in Verbindung mit dem Verbalen eine multimodale Metapher, die eine Verbindung zur mentalen Ebene herstellt und subjektive Vorstellungen von HIV/AIDS als zwei mentale im Gedächtnis gespeicherte Einheiten veranschaulicht.

Die steigende Intonation im Segment 10, die Anhäufung von Verzögerungspartikeln im Segment 11, die während des Überlegens die Pause füllen, sowie die repetitive Links-rechts-Bewegung der Augen markieren den Rekonstruktionsprozess, bevor Heinz ergänzend als Nachschub im Segment 12 „als ich die therapie beGANN“ ein für ihn zeitlich relevantes Detail hinzufügt und dem sogenannten Zwang zur Detaillierung und Relevanzfestlegung (vgl. Kallmeyer/Schütze 1977) folgt. Dieser Nachschub vervollständigt die Orientierungsinformationen und erfüllt zusätzlich eine wichtige Funktion, wie sich am Ende der Traumerzählung zeigen wird.

*Segment 10*

I [B]	> H (konstant)	
H [v]	(--) <i>tz</i> <i>die</i> <i>ich</i> <i>am ANfang</i> [HATte,	
H [B]	Augen > li	[Augen > re

*Segment 11*

I [nv]	nickt leicht mit dem Kopf	
I [B]	> H (konstant)	
H [v]	(-) <i>äh_a_äh:</i> °hh ähm <i>tz_tz</i>	
H [B]	Augen > li > re > li	

*Segment 12*

I	[B]	>H (konstant)
H	[v]	als ich die therapie beGANN;
H	[B]	Ruheposition

Eine längere Pause im verbalen Display (Segment 13) markiert den Beginn des ersten Bildes, das anschließend verbalisiert wird:

*Segment 13*

I	[nv]	[Körperbewegung; Änderung der Sitzposition]
I	[B]	>↓ zu den Notizen
H	[v]	(1.0) [tz_°h äh ein BILD nach der inf-
H	[nv]	[Oberkörper vorgebeugt; Änderung der Sitzposition]
		
H	[B]	[Augen geschlossen]

Während der Pause im verbalen Display schaut der Interviewer hinunter zu seinen Notizen, die vor ihm auf dem Tisch liegen. Eine darauf folgende leichte Bewegung seines Oberkörpers erfolgt zeitgleich mit der Körperbewegung des Erzählers. Während Heinz eine neue Sequenz beginnt, beugt er sich nach vorne und schließt dabei die Augen. Die geschlossenen Augen auf der einen Seite sowie die Veränderung der Körperposition auf der anderen Seite markieren dabei sowohl einen neuen Rekonstruktionsprozess als auch einen neuen Erzählabschnitt, der sich nun auf das erste Bild fokussiert. Unmittelbar danach beugt der Interviewer seinen Oberkörper weiter vor. Die synchronisierten Körperbewegungen werden von den beiden Gesprächspartnern fortgesetzt: Der Erzählende setzt sich wieder zurecht, der Interviewer nutzt die Gelegenheit und ändert die Sitzposition. Die interaktive „Synchronisierung“ (Streeck 2009: 62) markiert somit einen neuen Erzählabschnitt, in dem eine Fokusverlagerung auf eines der beiden Bilder stattfindet. Hierbei handelt es sich vermutlich um das erstere der beiden Bilder in ihrer temporalen Reihenfolge, das Heinz nach der Bekanntgabe des positiven Ergebnisses über die vorliegende Infektion (Zeilen 14-15) hatte, bevor er die medikamentöse Therapie begann. Heinz bettet somit eine zusätzliche Fokussierungsphase in das Narrativ ein:

13		(1.0) tz_°h äh ein BILD nach der inf-
14		äh_nach der bekAnntgAbe der inf_infu_infuSION,
15		(.) äh_de der infekTION,
16	I:	[hm_hm
17	H:	[es war achtundNEUNzig,

Das Verbale in Zeile 18: „da hab ich geTRÄU:mt,“ wird durch das Öffnen der Augen sowie eine leicht steigende Intonation, die eine Fortsetzung im Verbalisierungsprozess signalisiert, begleitet. Das leitet das Traumereignis ein und ist eine für die Konstruktion der Erzählung besonders relevante Stelle, an der die Einbettung einer anderen Erzählung in die Rahmenerzählung erfolgt. Die Ankündigung des Traumereignisses ist die Handlungskomplikation der eigentlichen Geschichte als reales Ereignis innerhalb der Gesamterzählung. Und dieser Ankündigung könnte ein zusammenfassender Nebensatz mit dem Junktor ‚dass‘ folgen. Um aber das erlebte Traumereignis vor- und darzustellen, bettet Heinz eine narrative Rekonstruktion und Reinszenierung des Traumereignisses ein, die eine pragmatische Funktion erfüllen soll. Die Einbettung der Traumerzählung findet statt, um die Ankündigung einer „BILDhafte[n] beschrEibung“ tatsächlich umzusetzen, aber vor allem jedoch, um die Quelle der subjektiven Theorie zu HIV zu verdeutlichen.

18 °h da hab ich geTRÄU:mt,

Das Verbale „°h da hab ich geTRÄU:mt,“ in Zeile 18 ist eine Traumeintrittsstelle und fungiert in der von Heinz konstruierten Erzählung gleichzeitig auch als Ankündigung einer anderen Erzählung, nämlich einer fiktiven bzw. Traum-erzählung, wodurch er den Wechsel aus der realen in eine Traumwelt einleitet.

### Segment 19

I [B]	> H (konstant)
H [v]	(---) mh:_tz ich_ich bin in einem RAUM,
H [nv]	leichte Berührungen der Fingerspitzen
	
H [B]	> Hände (konstant)

### Segment 20

I [B]	> H
H [v]	(-) und äh eingeSPERRT,
H [KG]	Ruheposition
H [B]	> Hände (konstant)

Im Orientierungsteil der Traumerzählung (Segment 19-20) findet gleichzeitig die Versetzung des Hörers in die Traumwelt statt. Der Interviewer bewahrt dabei seine Sitzhaltung mit verschränkten Armen, während sein Blick konstant auf Heinz gerichtet bleibt. Heinz hält seine Hände ruhig auf der Tischplatte, nämlich so, dass nur die Handgelenke lateral auf der Tischplatte liegen. So gestützt,

schweben die beiden Hände über der Tischplatte, die halb geöffneten Handflächen sind zum Körper gerichtet, die Fingerspitzen der Hände berühren sich. Der Blick ist auf die Tischplatte bzw. die Hände gerichtet.

Die Handlungskomplikation der Traumerzählung beginnt im Segment 21. Der imaginäre Raum des Traumgeschehens wird dabei durch den Einsatz von mehreren Mitteln auf die Tischoberfläche projiziert, wodurch eine (be-)greifbare „physische Repräsentation“ (Ehmer 2011: 84) der Traumhandlung erfolgt.

### Segment 21

I [B]		[> Hände von H
H [v]	und äh und_und °h es	[QUE:llen durch=
H [G]		[Hände auseinander
		
H [KG]		[Beginn
H [B]	> Hände (konstant)	

Der Verbalisierungsprozess von „und äh und\_und °h es QUE:llen durch=“ geht mit einer gestischen Visualisierung einher. Die Hände, die nach der Synchronisierung fast ruhig auf dem Tisch lagen, mit leichten Fingerberührungen, gehen schnell auseinander, von innen nach außen, und bilden schließlich einen Kreis. Nach einem kurzen Einfrieren rücken die Hände beim Wort ‚die Tür‘ wieder zusammen (Segment 22) und bilden ikonisch ein Dreieck, das visuell eine Engstelle darstellt, an der die Körner eindringen:

### Segment 22

I [B]	> Hände von H	
H [v]	=es QUILLT durch	[die TÜR,
H [G]	Kreisform	[bH bilden ein Dreieck
		
H [B]	> Hände	

Im Rekonstruktionsprozess der Körneraktivität wird aus der Verbindung der referentiell-metaphorischen Geste mit verbalem Ausdruck eine weitere multi-modale Metapher gebildet. Die im Plural realisierte und durch ‚es‘ eingeleitete unpersönliche Äußerung „es [QUE:llen durch=“ in Verbindung mit der gestischen Visualisierung der Fortbewegung sowie anschließend eines Kreises stellen eine große Menge dar, bis Heinz gestisch die Engstelle der Tür visualisiert und „=es QUILLT durch die TÜR,“ verbalisiert. Unmittelbar darauf gehen die Hände wieder auseinander, um die quellenden Körner, nachdem sie die Tür passiert haben, im Raum wieder als Mehrzahl zu visualisieren: „nh\_°h quellen KÖRner“.

Eine kurze Darstellung der dicken gelblichen Körner als eine undefinierte Masse wird durch den Vagheitsmarker „äh:: so so“ eingeleitet (Segment 24) und ebenfalls gestisch durch schnelle Hin- und Herbewegungen der Finger im Segment 25 visualisiert:

### Segment 24

I [B]		[> Hände von H
H [v]	äh:: so so	[D Dicke [KÖRner.
H [G]		[rH Ballform, Daumen berührt den Mittelfinger



### Segment 25

I [B]	> H
H [v]	°h GELBliche (.) kOmisch ausschauende KÖRner=
H [G]	Hin- und Herbewegung der bH und Fr
H [B]	> Hände

Kreisbewegungen der Hände von innen nach außen begleiten die Verbalisierung in Zeilen 25-26 und stellen die Vermehrung der Körner (respektive der Viren) im Raum dar:

26            =<<acc> wird immer MEHR,>  
27            <<acc> immer MEHR,> °h

Sowohl die Wiederholung von „immer MEHR“ als auch die schneller werdende Sprechgeschwindigkeit markieren eine dramatische Spannung und drücken gleichzeitig die Dynamik des Vermehrungsprozesses aus. Nach einer kurzen Pause sowie anschließender Verbalisierung der Kontinuität, mit der sich der Raum nach und nach füllt, kehren die Hände in die Ruheposition auf der Tischoberfläche zurück (Segment 28):

*Segment 28*

I [B]	> H	
H [v]	(-) und der (.) der raum FÜLLT sich	[langsam;
H [G]	Kreisbewegung	[rH > Tischkante, IH > re HG
		
H [KG]		[Rückkehr > Ruheposition

Nach einer kurzen Denkphase „(-- und ähm- und ich ähm (---)“ (Zeilen 29-30) leitet Heinz mit „und dann PLÖTZlich,“ (Segment 31) eine neue Handlungskomplikation ein, in der durch eine andere Tür neue Protagonisten erscheinen, nämlich Hühner, die die Körner aufzufressen versuchen. Nach einer Mikropause setzt er zum „geht aber die TÜR=“ an (Segment 32) und führt sofort eine Selbstreparatur durch. Der Reformulierung mit dem unbestimmten Artikel ‚eine‘ sowie dem Adjektivattribut ‚andere‘, die auf eine zweite Tür im Raum hinweisen, verleiht er durch die seitwärts ausholende Bewegung der linken Hand gestisch Nachdruck (Segment 33). Die zweite Tür wird dabei imaginär auf der linken, dem Hörer gegenüber liegenden Seite platziert.

*Segment 31*

I [B]	> H (konstant)
H [v]	und dann PLÖTZlich, (.)
H [KG]	Ruheposition
H [B]	> Tischplatte (konstant)

*Segment 32*

I [B]	> H (konstant)
H [v]	geht aber die TÜR=
H [KG]	Ruheposition
H [B]	> Tischplatte (konstant)

*Segment 33*

I [B]		[> IH von H
H [v]	=<<acc> eine [ANdere	[tür auf>=
H [G]	[IH ↑	[ausholende Bewegung
		
H [KG]	[Beginn	Halt
H [B]	[> IH	

Die Projektion des mentalen Traumraumes in den realen Raum auf und oberhalb der Tischoberfläche erreicht durch den Einsatz von prosodischen und visuellen Mitteln den Höhepunkt in den Segmenten 34-35:

*Segment 34*

I [B]	> H	
H [v]	=<<<cresc> jetzt kommen HÜHner [rein>-	
H [G]	IH > ↑ Bogen > rechts	[IH > Bogen > links
		
H [KG]	Rückkehr	
H [B]	> Tischplatte	

## Segment 35

I [nv]		[nickt
I [B]	>H	
H [v]	(-) die wie WILD: (.) äh_an_[diesen Körnern	[PICKN.
H [G]	IH > rechts	[IH auf rHG
		
H [KG]	Umkehr	[Ruheposition

Die lauter werdende Stimme, die Bewegungen der linken Hand bei „HÜHNER“ mit offener Handfläche aus der linken Peripherie des Gestenraumes an die Ausgangsstelle der Tischoberfläche, um das Hereinlaufen der Hühner zu visualisieren, ferner das verbal realisierte Temporaldeiktikon „jetzt“ (Segment 34), das in Verbindung mit den tippenden Bewegungen der linken Hand multimodal realisierte Deiktikon „diesen“ (Segment 35) sowie als Reparatur realisierte Deiktika in: „m\_diesen\_mit dieser“ (Zeile 37) versetzen den Traum in den physisch greifbaren Raum von Hier und Jetzt.

Die Ereignisse des erlebten Traumes strukturieren im aktuellen rekonstruktiven Denk- und Erzählprozess mentale Einheiten, die durch den Einsatz von sprachlichen, prosodischen und visuellen Mitteln auf die Tischoberfläche projiziert werden, um dem Hörer durch die Schaffung eines physisch erlebbaren Handlungsraumes den Zugang zu den Traumereignissen zu ermöglichen. Dank der Projektion auf die Tischoberfläche werden die geträumten Ereignisse reaktiviert, wodurch sich der Erzählende nicht als Beobachter von außen, sondern vielmehr als Teilnehmer, der in diesem Raum mit dabei war, positioniert. Die Projektion der Ereignisse ermöglicht schließlich eine dem Zuhörer verständliche Darstellung des Geträumten.

Das Ende der Traumprojektion wird im Segment 36, wie schon zu deren Anfang, durch das Zusammenspiel von mehreren Modalitäten markiert, nämlich durch die fallende Intonation mit anschließender Pause, durch die Ruheposition der Hände auf der Tischoberfläche sowie durch den zum Interviewer gerichteten Blick.

## Segment 36

I [nv]		[nickt
H [v]	(--) un_die un_die	[verSUCHn [AUFzufressen.
H [B]		[> I, Augen geschlossen

Das Blickverhalten spielt im narrativen Prozess auch eine wichtige Rolle. Während des gesamten Visualisierungsprozesses richtet Heinz seinen Blick, je

nach Aktivität bzw. Nicht-Aktivität der Hände, entweder auf den Tisch oder auf die ausgeführte Geste. Im Verlauf der gesamten Traumrekonstruktion stellt Heinz keinen Blickkontakt zu seinem Gesprächspartner her. Die Veränderung der Blickrichtung im Interaktionsprozess, und zwar zum Gesprächspartner hin oder vom Gesprächspartner weg, erfüllt eine pragmatische Funktion, indem sie relevante Übergangsstellen wie beispielweise den Anfang, die Fortsetzung und das Ende des narrativen Rekonstruktions- und Reinszenierungsprozesses während der Face-to-face-Interaktion anzeigt (vgl. Sidnell 2006; Rossano et al. 2009).

In Zeile 39 geht Heinz durch den Tempuswechsel aus der Perspektive der Traumrekonstruktion, an der er aktiv teilgenommen hat, in die Beobachterperspektive über und nimmt durch evaluative Metakommentare (Zeilen 40-41) eine Distanzposition zum Traumgeschehen ein:

```
39      <<acc> und die haben da gePICKT und geTAN>,
40      °h aber sie haben_s nich geSCHAFFT=
41      =<<all> aber sie haben_s_zumIndestens beMÜHT>.
42      (--)`SO;=
```

Ohne Auflösung der Handlung wird die Traumerzählung in Zeile 39 beendet. Es erfolgt eine Evaluation der kulminativen Handlungskomplikation mit doppelter adversativer Struktur, nämlich: „°h aber sie haben\_s nich geSCHAFFT=” (Zeile 40), um den Misserfolg zu konstatieren und ihn im nächsten Schritt durch den anschließenden Adversativsatz: „= <<all> aber sie haben\_s\_zumIndestens [beMÜHT>.” (Zeile 41) zu relativieren und das Ergreifen von Maßnahmen positiv hervorzuheben. Die distanzierte Darstellung, die durch den Tempuswechsel zum Perfekt und den Einsatz des indexikalisch vagen Lokaladverbs ‚da‘ realisiert wird (Zeile 39), sowie die Beibehaltung des Perfekts in der Evaluation (Zeilen 40-41) fungieren daher als transitionale Konnektoren, die nun den Übergang aus einer imaginären Traumwelt zurück in die reale Welt einleiten. Der Übergang wird zusätzlich durch das Körperverhalten unterstützt, indem der gestische Projektionsraum von der Tischoberfläche auf Brusthöhe verlagert wird, als ob diese Handlung bei der gestischen Realisierung von oben beobachtet worden wäre, weil sie bereits aus der Perspektive des erzählenden Ich erfolgt (Segment 39):

## Segment 39

I [B]	> H (konstant)
H [v]	<<acc> und die haben da gePICKT und ge[TAN> ,
H [G]	Hin- und Herbewegung der bH
	
H [KG]	[Rückkehr]

Ein expliziter Marker für das Ende des Traumzustandes, wie beispielsweise die Konstatierung, dass Heinz aufgewacht ist, sowie die Auflösung der Handlung fehlen. Das Ende der Traum Erzählung wird durch die prosodisch markierte Partikel „,SO;“ (Zeile 42) mit fallender Intonation realisiert.

In Zeile 43 setzt die Interpretation des Traumereignisses aus der Perspektive des erzählten Ich ein:

```

43      =und ich hab dem_den_den des BILD damals so:
        inter_intepretIert-
44      also die KÖRner sind die infekTION-
45      des sind die Viren,
46      °h die mich äh: die mich überFLuten,
47      °h tz und äh es wird HILfe GE:bn.
48      (-- ) also ich (.) so Innerlich überZEUGt-
49      ich werd Irgendwie °h HILfe bekOmmen,
50      (-- )tz des war das EIne;=
51      =w_äh:

```

In Zeile 43 erfolgen sowohl die Auflösung der Rahmenerzählung mit Fokus auf das erste Bild als auch durch den Einsatz der Partikel ‚so‘ die Ankündigung eines längeren Redebeitrags, der durch die konklusive Partikel ‚also‘ eingeleitet wird. Die Konstatierung der Interpretation ist das Endereignis in der temporalen Abfolge der Rahmenerzählung mit Fokus auf das erste Bild. Die Auflösung wird zusätzlich durch eine ruhige Körperhaltung sowie Ruheposition der Hände auf der Tischplatte körperlich dargestellt (Segment 43).

## Segment 43

I [B] > H (konstant)  
 H [v] =und ich hab dem\_den\_den des [BILD damals so:  
 H [G]



H [B] > li |> ↓

Durch den temporalen Rückverweis „damals“ kommt die Relevanz des Nachschubs (Zeile 12) und der Fokusverlagerung (Zeilen 13-15) zu Tage. Das subjektive Theoretisieren über die Behandelbarkeit der HIV-Infektion, das sich nur anhand der Traumrekonstruktion erklären lässt, bezieht sich nicht auf den Zeitpunkt des Interviews, sondern auf den Zeitpunkt zwischen der Bekanntgabe des positiven Testergebnisses und dem Beginn der medikamentösen Therapie.

Die anschließende interpretative Evaluation bildet den Kernpunkt der Erzählung, da sie nicht nur die Frage ‚Wozu das Ganze?‘ beantwortet, sondern auch gleichzeitig die Subjektive Theorie in Bezug auf die Behandelbarkeit der HIV-Infektion kommuniziert. Da Heinz die Traumrekonstruktion als ein kommunikativ-pragmatisches Verfahren zur Darstellung seiner subjektiven Vorstellungen eingesetzt hat, erwartet er vom Hörer keine gemeinsame Interpretation des Traumes. Die Traumdeutung hat bereits nach dem Traumereignis stattgefunden und wird nun auch dem Interviewer kommuniziert.

Das Geträumte wird mit den Sachverhalten der Wirklichkeit in Verbindung gesetzt: Die Körner der Traumerzählung sind die HI-Viren; das Auftreten eines anderen Protagonisten im Traum, der die Körner (wenn auch erfolglos) aufpicks, wird zuerst allgemein in Zeile 47 durch das unpersönliche ‚es wird geben‘ als Hilfe zusammengefasst: „h tz und äh es wİrd HILfe GE:bn.“

Die subjektive „Innerlich[e]“ Überzeugung in Bezug auf die Behandelbarkeit der HIV-Infektion als Teil der frühen Subjektiven Krankheitstheorie: „ich werd Irgendwie °h HILfe bekOmmen,“ (Zeilen 48-49) wurde bereits durch die positive Evaluierung „=<<all> aber sie haben\_s\_zumIndestens [beMÜHT>“ in Zeile 41 angedeutet und hatte möglicherweise eine positive Auswirkung auf das Coping der Erkrankung. Das Traumereignis und die durch die Traumevaluation konstruierte Subjektive Krankheitstheorie stellen eine „veränderte Ausgangslage zur Problemlösung im Wachzustand“ (Deserno 2007: 919) bereit.

Das Ich-Bezogene der verbalisierten Evaluation äußert sich in der gestischen Visualisierung der Überflutung, die mit dem Verbalen „die mich überFLUten,“ (Segment 46) eine multimodale Metapher konstituiert, wodurch Heinz seine subjektive Vorstellung über das Wesen und die Beschaffenheit der HIV-Infektion veranschaulicht kommuniziert. Synchron zu: „die mich überFLUten,“ (Segment 46) bewegen sich die Hände nach oben, zur Brust hin und führen eine metaphori-

sche Geste aus, die im oberen Bereich des Gestenraumes durch weit auseinander platzierte Hände mit den zum Körper gerichteten Oberflächen eine krallenähnliche Form bildet und eine räumliche Ausdehnung der Flut sowie deren Bewegungsrichtung darstellt:

### Segment 46

H [v]	°h die mich äh:	[die mich	[überFLÜten,	
H [G]		[bH ↑	[bH zum Körper	[bH ↓
				
H [KG]		[Beginn		[Rückkehr

Nach Abschluss der verbal-visuell realisierten Metapher vollzieht sich die Rückkehr der Hände kurzfristig in die Ruheposition, bis Heinz von seiner inneren Überzeugung zu sprechen beginnt und seine Hände zur Brust bewegt (Segment 48):

### Segment 48

I [B]	> H (konstant)	
H [v]	(--)	also ich (.) [so [Innerlich überZEUGt-
H [G]		[bH ↑ [> Brust
		
H [B]	> Tischplatte (konstant)	

Die beidhändig ausgeführte Geste bei gleicher Handform wie im Segment 9 lokalisiert Heinz' Überzeugung im Brustbereich seines Körpers und erreicht ihren Gipfelpunkt bei „Innerlich“. Die beidhändige Ausführung der Geste auf der Brustebene zeigt an, dass Heinz die Bilder von erlebten Traumereignissen und seine innere Überzeugung unterschiedlich lokalisiert. Die mit beiden Händen ausgeführte Geste verleiht der geäußerten Überzeugung noch mehr Nachdruck. Das Verbale „also ich (.) so Innerlich überZEUGt“ sowie die begleitende gestische Vi-

sualisierung im Segment 48 konstituieren somit eine weitere multimodale Metapher, die Heinz zur Lokalisierung und, durch die krallenähnliche Form der Hände, zur Veranschaulichung und folglich zur Relevanzmarkierung der subjektiven Theorie über die Kontrollierbarkeit (externale Kontrollüberzeugungen) und Behandelbarkeit der HIV-Infektion als eine Entität einsetzt: „ich werd Irgendwie °h HILfe bekOmmen“ (Zeile 49).

Das Ende der ersten Traumerzählung wird verbal durch die Koda: „des war das EIne;“ sowie durch die körperliche Ruheposition und den konstant nach unten gerichteten Blick markiert (Segment 50):

### Segment 50

I	[B]	> H (konstant)
H	[v]	(-- )tz des war das EIne;=
H	[nv]	bH unter der Tischplatte
H	[KG]	Ruheposition



H	[B]	> ↓ (konstant)
---	-----	----------------

Es lässt sich resümierend festhalten, dass der Betroffene im narrativen Online-Prozess, bei dem Schritt für Schritt ein komplexes Narrativ mit eingebetteter Traumrekonstruktion konstruiert wurde, sowohl verbale als auch nonverbale Mittel im narrativen Prozess einsetzt. Die sequenzielle Feinanalyse hat offenbart, dass und wie der Betroffene veranschaulichende Verfahren zur Kommunikation seiner Subjektiven Theorie in Bezug auf zwei Aspekte von HIV/AIDS elaboriert, um diese Theorie im Hier und Jetzt der Face-to-face-Interaktion verständlich zu machen.

## 6.2. Rolle der multimodalen Metapher im Erzählprozess

Aus der vorliegenden Analyse geht hervor, dass multimodal konstruierte Metaphern ein wichtiges polyfunktionales kognitiv-kommunikatives Element der Interaktion sind und dass deren Metaphorizität keinen statischen Charakter hat, sondern sich vielmehr erst im dynamischen Entwicklungsprozess der Face-to-face-Interaktion konstituiert. Multimodale Metaphern werden vom Betroffenen sowohl zur Veranschaulichung und Vergegenwärtigung von mentalen Bildern (Segment 9) als auch als Basis der Reinszenierung und Versetzung der Traumereignisse ins Hier und Jetzt der Interaktion (Segment 21-22) sowie zur veranschaulichenden Kommunikation von einzelnen Aspekten der Subjektiven Krankheitstheorie zu HIV/AIDS (Segment 46, 48) eingesetzt.

Studien im Bereich der Medizinischen Kommunikation u.a. von Roderburg (1998), Buchholz (2003), Surmann (2005), Buchholz et al. (2008) verdeutlichen, dass Metaphern im interaktiven therapeutischen Arzt-Patienten- bzw. Experten/Laien-Gespräch zur Herstellung der Verständigung beitragen, weil sie auf der einen Seite den Betroffenen bei der Verbalisierung von individuellem Krankheitserleben und subjektiven Krankheitstheorien und auf der anderen Seite den Ärzten und Experten bei der Vermittlung professionellen Wissens helfen (vgl. Brünner/Gülich 2002; Brünner 2011). Während der Face-to-face-Interaktionen verwendete Metaphern sichern ferner die Verständigung, indem sie den Gesprächspartnern die Gewissheit geben, dass sie auf der gleichen Wellenlänge sind (vgl. Buchholz et al. 2008)

Die Metapher verbindet in der Face-to-face-Interaktion die sprachlich-kommunikative und die konzeptuelle Ebene miteinander. Nach Ansicht von Buchholz et al. (2008) bewegt sich die Interaktion immer in einem mittleren Bereich zwischen diesen Extremen. Und die Metapher ist eines der Mittel, die Konversation in diesem mittleren Bereich zu halten, denn „sie ist Teil der Konversation und der Imagination zugleich“ (ebd.: 131).

Bereits Lakoff/Johnson (1980/2007) betonen, dass die kognitive Metapher über das Verbale hinausgeht und auch nonverbal realisiert werden kann. Wie die Metapher sich auch in anderen Modalitäten manifestieren kann, zeigen die Untersuchungen im Bereich der Gestikforschung (vgl. Müller 2008; Cienki 2008; Chui 2011). McNeill (1992) und Müller (1998) differenzieren innerhalb der spontanen redegleitenden Gesten metaphorische bzw. referentielle Gesten, die sich im gleichen Maße wie sprachliche Metaphern auf einen abstrakten Sachverhalt beziehen und die Übertragung von Informationen auf visuellem Weg ermöglichen, wie beispielsweise die Nachzeichnung eines Bilderrahmens für ‚Theorierahmen‘ (vgl. Müller 1998). Beim Sprechen und in der Gestik werden, wie die Analyse gezeigt hat, jeweils unterschiedliche Aspekte der kommunikativ-kognitiven Metapher dargestellt, so dass durch das Zusammenspiel von Gestik und Verbalem mehrere qualitative Merkmale des dargestellten Gegenstandes oder abstrakten Sachverhaltes in der Face-to-face-Interaktion gleichzeitig vermittelt werden können. Darin steckt auch das Potenzial der an der Bildung einer multimodalen Metapher beteiligten referentiell-metaphorischen Gesten:

„[...] gesture has the potential to depict embodied aspects of abstract concepts, such as source domain information of metaphoric mappings not necessarily expressed in concurrent speech [...].“ (Mittelberg 2008: 116)

Die Analyse der multimodalen Segmente verdeutlicht eine interaktive Beziehung zwischen dem Verbalen und der gestischen Visualisierung bei der Konstituierung einer multimodalen Metapher. Segmente 9, 46 und 48 zeigen, dass die Linearität im Verbalisierungsprozess durch die ausgeführte metaphorisch-deiktische Geste um eine lokalisierende Komponente ergänzt wird. Der Ausführungsort von Gesten wie auch die Art ihrer Realisierung, nämlich ein- oder beidhändig bei gleicher Handform, erfüllen dabei eine kommunikative Funktion: Die Geste auf der Kopfebene (Segment 9) und die Geste auf der Brustebene (Segment 48) zeigen an, dass mentale Bilder und das emotionale Befinden auf unterschiedlichen Ebenen lokalisiert werden. Während die einhändig ausgeführte Geste die Bilder im Gedächtnis lokalisiert, unterstreicht die beidhändig ausgeführte Geste den inneren

emotionalen Zustand des Betroffenen und verleiht der Verbalisierung der inneren Überzeugung noch mehr Nachdruck.

### 6.3. Multimodale Metaphern und Subjektive Krankheitstheorien

Aus der Feinanalyse geht hervor, dass jede einzelne Metapher einen bestimmten Platz im Gesamtnarrativ einnimmt, eine gewisse logische Reihenfolge im sukzessiven narrativen Prozess etabliert und schließlich sich auf einen bestimmten Aspekt der Subjektiven Theorie zur HIV-Infektion fokussiert, so dass veranschaulichende Metaphern im Narrativ des Betroffenen mehrere Dimensionen der Subjektiven Krankheitstheorie offenbaren.

Der Betroffene erfasst zunächst seine Subjektiven Krankheitstheorien als Objekte bzw. als Entitäten im Sinne von Lakoff/Johnson (1980/2007), wonach Nicht-Wahrnehmbares als Objekte konzeptualisiert wird:

Wir erfahren viele Dinge durch Anschauen und Berühren als etwas mit klaren Grenzen, und wenn Dinge keine klaren Grenzen aufweisen, projizieren wir oft auf sie Grenzen, indem wir sie als Entitäten und häufig als Gefäße konzeptualisieren [...]. (Lakoff/Johnson 1980/2007:72)

Im Segment 9 konstituiert die interaktive Beziehung zwischen dem verbalen BILDER und der referenziellen Geste, die auf Kopfhöhe ikonisch eine Kralle abbildet, eine multimodale Metapher zur Veranschaulichung der Existenz von Subjektiven Theorien zu HIV/AIDS, die der Betroffene nach der Ankündigung in der *Konkretisierung* innerhalb des generalisierten narrativen Rahmens gebildet hatte. Die multimodale Metapher erfüllt somit im Konkretisierungsteil des Gesamtnarrativs eine wichtige pragmatische Funktion, indem sie die subjektiven Vorstellungen des Betroffenen zu HIV/AIDS gestisch nicht nur lokalisiert, sondern sie auch durch die krallenähnliche Form der Hände als beinahe greifbare Einheiten visualisiert und dadurch deren Vorhandensein unterstreicht.

Seine Subjektive Krankheitstheorie über das Wesen und die Beschaffenheit von HIV/AIDS kommuniziert der Betroffene im evaluativen Teil des Narrativs, erst nachdem er mittels der Traumrekonstruktion deren Hintergründe erläutert hat. Die im Segment 46 analysierte multimodale Metapher ist im verbalen Display als Relativsatz „die mich überFLUten“ in die Evaluation des narrativ rekonstruierten Traumes eingegliedert und veranschaulicht in Verbindung mit der gestischen Visualisierung der Überflutung einen bestimmten Aspekt der subjektiven Krankheitstheorie, nämlich die subjektive Vorstellung des Betroffenen über die Beschaffenheit der HIV-Infektion.

Seine Subjektive Krankheitstheorie über die Behandelbarkeit von HIV/AIDS vermittelt der Betroffene am Ende der Traumevaluation: Die multimodale Metapher im Segment 48 lokalisiert nicht nur die innere Überzeugung des Betroffenen in seinem Brustbereich, sondern vielmehr veranschaulicht sie diese Überzeugung als existierende subjektive Theorie über die Kontrollierbarkeit und Behandelbarkeit der HIV-Infektion, die der Betroffene bei der Evaluation des Traumes gebildet hat: „ich werd Irgendwie °h HILfe bekOmmen“ (Zeile 49). Die Letztplatzierung dieser Metapher innerhalb des Narrativs lässt dabei dem Aspekt der Behandelbarkeit der subjektiven Theorie zu HIV/AIDS des Betroffenen eine dominante Rolle innerhalb des Narrativs zukommen.

## 7. Schlussbemerkung: SKT im narrativen Face-to-face-Interview

Die gesprächslinguistische Datenanalyse der vorgestellten Traumerzählung zeigt, wie die narrative Rekonstruktion eines Traumes während eines narrativen Interviews für die veranschaulichende Darstellung der subjektiven Vorstellungen über die Beschaffenheit sowie Behandelbarkeit der HIV-Infektion in das gesamte Narrativ eingebettet wird. Mittels der Traumerzählung kommuniziert der Betroffene sein mentales Bild von der Eigenart der HIV-Infektion, dessen Deutung die Bewältigung (das Coping) der Erkrankung beeinflussen kann. Im vorliegenden Beispiel hat sich der Betroffene für eine zuversichtliche Deutung des Traumereignisses entschieden und in seinen Alltag integriert.

Der temporale Rückverweis ‚damals‘ in der Traumerzählung zeigt an, dass sich die Subjektive Theorie über die Beschaffenheit und Therapierbarkeit der HIV-Infektion auf den Zeitpunkt zu Beginn der Therapie bezieht. Dies lässt darauf schließen, dass der Erzähler im Moment des Interviews evtl. eine andere Theorie diesbezüglich hat, nachdem er nun über mehrere Jahre medikamentös behandelt wurde. Das wird tatsächlich im weiteren Verlauf des Interviews bestätigt: „die virusLAST ist nicht mehr NACHweisbar; =das heißt ich hab SO wenig VIREN. =dass ich nicht mehr infekTIÖS BIN“.

Fallers Definition der Subjektiven Krankheitstheorien als „gedankliche Konstruktionen“ (1991: 53) oder „Vorstellungen“ (1997: 265) von Kranken über das Wesen, die Entstehung und die Behandlung von Krankheiten bezieht sich auf das Ergebnis der kognitiven Auseinandersetzung der Betroffenen in Bezug auf verschiedene Aspekte einer Erkrankung. Nach Becker (1984) lassen sich mehrere Quellen für die Entstehung und Entwicklung von Subjektiven Krankheitstheorien mit unterschiedlichen Inhalten feststellen. Irrationale Vorstellungen und Imaginationen, die als Grundlage für rational-subjektive Annahmen über die Krankheit dienen können, fasst Becker (1984: 318) unter dem Begriff ‚Magisches Denken‘ (Glaube, Animalismus, Religion) zusammen, das sich um ein weiteres Phänomen, nämlich das Träumen und den Traum ergänzen lässt. Wie die Analyse des vorgestellten Datums gezeigt hat, können auch Träume den Betroffenen sowohl als eine Interpretationsgrundlage als auch als Quelle für subjektive Theorien wie beispielsweise über die Behandelbarkeit der HIV-Infektion dienen. Daraus ist zu schließen, dass ein einzelnes Traumereignis zur Neukonstruktion von Subjektiven Theorien beitragen kann.

Ein besonders relevanter Aspekt ist dabei die „Kontextsensitivität der Darstellungsweisen“ (Birkner 2006: 177). Die vorliegende Traumerzählung ist hörerorientiert; sie wurde konstruiert nicht in einem therapeutischen Setting, sondern im Gespräch mit einem medizinischen Laien. Das narrative Face-to-face-Interview unterscheidet sich von einem psychotherapeutischen Gespräch durch die Positionierung der Beteiligten. Während in einem therapeutischen Gespräch der Betroffene derjenige ist, der Hilfe beim Therapeuten sucht und daher die Deutung oder eine gemeinsame Interpretation seiner Träume erwartet, tritt er – wie im vorliegenden Fall Heinz – im Gespräch mit einem Laien sozusagen als Experte auf und benutzt seine persönliche Deutung des Traumes zur Bildung und Verbalisierung der Subjektiven Theorien in Bezug auf die Beschaffenheit und Behandelbarkeit der HIV-Infektion, die er in die Evaluation des narrativ rekonstruierten Traumereignisses integriert. Daraus wird die Relevanz eines „Mehrfachmetho-

denzugang[s]“ zu Subjektiven Krankheitstheorien (Birkner 2006: 177) deutlich, bei dem die in der Medizin typischen Fragebogenuntersuchungen durch Einbeziehung und Analyse von narrativen Interviews komplementär ergänzt werden können.

Abschließend lässt sich sagen, dass eine eingebettete Traumerzählung während eines Interviews einerseits den Zugang zu persönlichen Krankheitserfahrungen und subjektivem Krankheitsverständnis schafft, andererseits gibt sie Aufschluss über strukturell-formale, pragmatisch-kommunikative sowie multimodale Dimensionen der Krankheitserzählungen bzw. des konversationellen Erzählens über Krankheiten. Die Traumrekonstruktion erfüllt eine wichtige kommunikativ-pragmatische Funktion, indem sie als ein multimodal realisiertes Verfahren die Quelle der Subjektiven Krankheitstheorie in Bezug auf die Beschaffenheit und Behandelbarkeit der HIV-Infektion vermittelt und dazu beiträgt, dass alle Elemente der narrativen Darstellung der Subjektiven Krankheitstheorie in einem logischen Zusammenhang miteinander stehen. Eine wichtige Rolle im narrativen Prozess kommt dabei der multimodalen Metapher zu. Wie die vorliegende Analyse zeigt, setzt der Betroffene mehrere multimodale Metaphern ein, die er in das komplexe Gesamtnarrativ zur Veranschaulichung von einzelnen Aspekten der Subjektiven Krankheitstheorie einbettet. Sie erweisen sich als ein wichtiges polyfunktionales kognitiv-kommunikatives Mittel, das sowohl zur Darstellung von mentalen Bildern als auch zur Reinszenierung und Versetzung der Traumereignisse ins Hier und Jetzt der Face-to-face-Interaktion eingesetzt wird.

## 8. Literaturangaben

- Becker, Hans (1984): Die Bedeutung der subjektiven Krankheitstheorie des Patienten für die Arzt-Patienten-Beziehung. In: *Psychotherapie, Medizinische Psychologie*, 34, 313-321.
- Birkner, Karin (2006): Subjektive Krankheitstheorien im Gespräch. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift* 7, 152-183.
- Brünner, Gisela (2011): Gesundheit durchs Fernsehen. Linguistische Untersuchungen zur Vermittlung medizinischen Wissens und Aufklärung in Gesundheitssendungen. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Brünner, Gisela/Gülich, Elisabeth (2002): Verfahren der Veranschaulichung in der Experten-Laien-Kommunikation. In: Dies. (Hrsg.): *Krankheit verstehen. Interdisziplinäre Beiträge zur Sprache in Krankheitsdarstellungen*. Bielefeld: Aisthesis, 17-93.
- Buchholz, Michael B. (2000): Die Traumerzählung in der familientherapeutischen Sitzung. Ein klinischer Beitrag zur qualitativen Forschung. In: *Psychotherapie & Sozialwissenschaft* 2 (2), 129-141.
- Buchholz, Michael B. (2003): *Metaphern der „Kur“: Eine qualitative Studie zum psychotherapeutischen Prozeß*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Buchholz, Michael B./Lamott, Franziska/Mörzl, Kathrin (2008): *Tat-Sachen. Narrative von Sexualstraftätern*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Chui, Kawai (2011): Conceptual Metaphors in Gesture. In: *Cognitive Linguistics* 22-3. Berlin: de Gruyter, 437-458.

- Cienki, Alan (2008): Why study metaphor and gesture? In: Cienki, Alan/Müller, Cornelia (Hrsg.): *Metaphor and Gesture*. Amsterdam: John Benjamins B.V., 5-25.
- Deserno, Heinrich (2007): Traumdeutung in der gegenwärtigen psychoanalytischen Therapie. In: Bohleber, Werner (Hrsg.): *Analytiker bei der Arbeit. Ihre Theorien und ihre Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta, 913-942.
- Drescher, Martina (2006): Sprachliche Markierungen alltagsweltlicher Diskurse in der HIV/Aids-Prävention Burkina Fasos. In: Drescher, Martina; Klaeger, Sabeine (Hrsg.): *Kommunikation über HIV/Aids. Interdisziplinäre Beiträge zur Prävention im subsaharischen Afrika*. Berlin: Lit, 15-47.
- Drescher, Martina (2009): Contextualizing Local Knowledge: Reformulation in HIV/Aids Prevention in Burkina Faso. In: Higgins, Christina/Norton, Bonny (Hrsg.): *Language and HIV/Aids*. Bristol: Multilingual Matters, 197-213.
- Ehmer, Oliver (2011): *Imagination und Animation. Die Herstellung mentaler Räume durch animierte Rede*. Berlin: de Gruyter.
- Faller, Hermann (1991): Subjektive Krankheitstheorien: ihre praktische Relevanz für die psychosoziale Versorgung somatisch Kranker. In: *Curare. Zeitschrift für Ethnomedizin und transkulturelle Psychiatrie*. Nr. 14. Wiesbaden: Vieweg, 53-60.
- Faller, Hermann (1997): Subjektive Krankheitstheorien bei Patienten einer psychotherapeutischen Ambulanz. In: *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie* 45, 264-278.
- Freud, Sigmund (1961): Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten. In: *Ders.: Gesammelte Werke. Chronologisch geordnet*. 6. Band, 3. Aufl. Frankfurt/Main: S. Fischer Verlag.
- Fricke, Ellen (2007): *Origo, Geste und Raum. Lokaldeixis im Deutschen*. Berlin: de Gruyter.
- Fricke, Ellen (2008): *Grundlagen einer multimodalen Grammatik des Deutschen: Syntaktische Strukturen und Funktionen*. Frankfurt/Oder: Univ., Habil.-Schr..
- Goldmann, Ulrich Andreas (2009): *Entwicklung eines Instrumentes zur Erfassung von subjektiven Krankheitstheorien bei Psychotherapiepatienten. Ketsch: Mikroform*.
- Goodwin, Marjorie H./Goodwin, Charles (1986): Gesture and coparticipation in the activity of searching for a word. In: *Semiotica*, 62, 51-75.
- Gülich, Elisabeth/Furchner, Ingrid (2002): Die Beschreibung von Unbeschreibbarem. Eine konversationsanalytische Annäherung an Gespräche mit Anfallskranken. In: Keim, Inken/Schütte, Wilfried (Hrsg.): *Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Gunter Narr, 161-186.
- Günthner, Susanne (2006): Rhetorische Verfahren bei der Vermittlung von Panikattacken. Zur Kommunikation von Angst in informellen Gesprächskontexten. In: *Gesprächsforschung-Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 7, 124-151.
- Günthner, Susanne (2009): Eine Grammatik der Theatralität? Grammatische und prosodische Inszenierungsverfahren in Alltagserzählungen. In: Buss, Mareike/Habscheid, Stephan/Jautz, Sabine/Liedtke, Frank/Schneider, Jan Georg (Hrsg.): *Theatralität des sprachlichen Handelns. Eine Metaphorik zwischen Linguistik und Kulturwissenschaften*. München: Fink, 293-317.

- Hanke, Michael (2001): Kommunikation und Erzählung. Zur narrativen Verge-meinschaftungspraxis am Beispiel konversationellen Traumerzählens. Würz-burg: Königshausen & Neumann.
- Hayashi, Makoto (2005): Joint turn construction through language and the body: Notes on embodiment in coordinated participation in situated activities. In: *Semiotica*, 156 – 1(4): Berlin: de Gruyter, 21-53.
- Hess-Lüttich, Ernest/König, Jan (2012): Medizinische Kommunikation. In: Ue-ding, Gert (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Bd. 10. Berlin: de Gruyter, 660-669.
- Jones, Rodney H. (2009): Learning about AIDS Online: Identity and Expertise on a Gay Internet Forum. In: Higgins, Christina/Norton, Bonny (Hrsg.): *Language and HIV/Aids*. Bristol: Multilingual Matters, 171-196.
- Kallmeyer, Werner/Schütze, Fritz (1977): Zur Konstitution von Kommunika-tions-schemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Wegner, Dirk (Hrsg.): *Ge-sprächsanalysen. Vorträge, gehalten anlässlich des 5. Kolloquiums des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik*, Bonn, 14-16. Oktober (IKP-Forschungsberichte, Reihe I, Bd. 65). Hamburg, 159-274.
- Kendon, Adam (1977): Some functions of gaze direction in two-person conversa-tion. In: ders. (Hrsg.): *Studies in the Behavior of Social Interaction*. Bloomington: Indiana University Press, 13-51.
- Kendon, Adam (2004): *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge: Univer-sity Press .
- Klaeger, Sabine (2006): HIV/Aids-Prävention im Radio: *Micro-trottoir* und Ex-perteninterview. In: Drescher, Martina; Klaeger, Sabine (Hrsg.): *Kommunika-tion über HIV/Aids. Interdisziplinäre Beiträge zur Prävention im subsacha-rischen Afrika*. Berlin: Lit, 155-183.
- Krippner, Stanley/Bogzaran, Fariba/de Carvalho, Andre Percia (2002): Extraordi-nary dreams and how to work with them. Albany: State University of New York Press.
- Labov, William (1978): Der Niederschlag von Erfahrungen in der Syntax von Er-zählungen. In: Dittmar, Norbert/Rieck, Bernd-Otto (Hrsg.): *Sprache im sozia-len Kontext. Beschreibung und Erklärung struktureller und sozialer Bedeutung von Sprachvariation*. Kronberg: Scriptor.
- Labov, William (2006): Narrative pre-construction. In: *Narrative Inquiry*, 16 (1). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 37-45.
- Labov, William/Waletzky, Joshua (1973): Erzählanalyse: mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: Ihwe, Jens (Hrsg.): *Literaturwissenschaft und Lin-guistik. Eine Auswahl. Texte zur Theorie der Literaturwissenschaft*, 2. Frank-furt/Main: Athenäum, 78-126.
- Lakoff, George/Johnson, Mark (1980/2007): *Leben in Metaphern*. Aus dem Ame-rikanischen von Astrid Hildenbrand, 5. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag .
- Leventhal, Howard/Meyer, Daniel/Nerenz, David R. (1980): The commonsense representation of illness danger. In: Rachman, Stanley (Hrsg.): *Contributions to medical psychology*, 2. Oxford: Pergamon press, 3-26.
- Leventhal, Howard/Nerenz, David R./Steele, David J. (1984): Illness representa-tions and coping with health thearts. In: Baum, Andrew/Singer, Jerome (Hrsg.),

- A handbook of psychology and health, 4. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 219-252.
- Liebert, Wolf-Andreas (1995): Metaphernbereiche der virologischen Aidsforschung. In: *Lexicology* 1, 142-182.
- Liebert, Wolf-Andreas (1997): Interaktion und Kognition. Die Herausbildung metaphorischer Denkmodelle in Gesprächen zwischen Wissenschaftlern und Wissenschaftsjournalisten. In: Biere, Bernd Ulrich/Liebert, Wolf-Andreas (Hrsg.): *Metaphern, Medien, Wissenschaft. Zur Vermittlung der AIDS-Forschung in Presse und Rundfunk*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 180-209. .
- Mathys, Hanspeter (2011): Wozu werden Träume erzählt? Interaktive und kommunikative Funktionen von Traummitteilungen in der psychoanalytischen Therapie. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- McNeill, David (1992): *Hand and Mind. What Gestures Reveal about Thought*. Chicago: University of Chicago Press .
- Mittelberg, Irene (2008): Peircean semiotics meets conceptual metaphor. Iconic modes in gestural representations of grammar. In: Cienki, Alan/Müller, Cornelia (Hrsg.): *Metaphor and Gesture*. Amsterdam: John Benjamins B.V., 115-154.
- Mondada, Lorenza (2007): Multimodal resources for turn-taking: Pointing and the emergence of the next speakers. In: *Discourse studies*, 9(2). London, 194-225.
- Müller, Cornelia (1998): *Redebegleitende Gesten. Kulturgeschichte – Theorie – Sprachvergleich*. Berlin: Berlin Verlag.
- Müller, Cornelia (2008): What gestures reveal about the nature of metaphor. In: Cienki, Alan/Müller, Cornelia (Hrsg.): *Metaphor and Gesture*. Amsterdam: John Benjamins B.V., 219-245.
- Norrick, Neal R. (2000): *Conversational Narrative. Storytelling in Everyday Talk*. Amsterdam: John Benjamins B. V..
- Overlach, Fabian (2008): *Sprache des Schmerzes – Sprechen über Schmerzen*. Berlin: de Gruyter.
- Rockstroh, Jürgen Kurt (2011): Einleitung. In: Hoffmann, Christian/Rockstroh, Jürgen Kurt (Hrsg.): *HIV 2011*. www.hivbuch.de. Hamburg: Medizin Fokus Verlag, 2-14 .
- Roderburg, Sylvia (1998): *Sprachliche Konstruktion der Wirklichkeit. Metaphern in Therapiegesprächen*. Wiesbaden: DUV.
- Rossano, Federico/Brown, Penelope/Levinson, Stephen C. (2009): Gaze, questioning, and culture. In: Sidnell, Jack (Hrsg.): *Conversation Analysis. Comparative Perspectives*. Cambridge: University Press, 187-249.
- Sacks, Harvey (1974): An Analysis of the Course of a Joke's Telling. In: Rauman, Richard/Sherzer, Joel (Hrsg.): *Explorations in the Ethnography of Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press, 337-353
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation. In: *Language*, 50, 696–735
- Salewski, Christel/Bleher, Julia (2010): Krankheitskonzepte zu HIV und AIDS. Eine vergleichende Untersuchung an südafrikanischen und deutschen Patienten. In: *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 18 (1). Göttingen: Hogrefe, 21-30

- Schegloff, Emanuel A. (1996): Turn organization: one intersection of grammar and interaction. In: Ochs, Elinor /Schegloff, Emanuel A./Thompson, Sandra A. (Hrsg.): *Interaction and grammar*. Cambridge: University Press, 52-133
- Schegloff, Emanuel A. (2007): *Sequence Organization in Interaction. A Primer in Conversation Analysis I*. Cambridge: University Press
- Schmidt, Sabrina (2009): *HIV und Aids im gesellschaftlichen Bewusstsein. Wissen und Umgang mit HIV und Aids in der Gesellschaft sowie Konsequenzen und Aufträge für die Soziale Arbeit*. Saarbrücken: Dr. Müller
- Schredl, Michael (2008): *Traum*. München: Reinhardt
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 353-402
- Sidnell, Jack (2005): Gesture in the pursuit and display of recognition: A Caribbean case study. In: *Semiotica*, 156 – 1(4): Berlin: de Gruyter, 55-87
- Sidnell, Jack (2006): Coordinating Gesture, Talk, and Gaze in Reenactments. In: *Research on Language and Social Interaction*, 39 (4). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 377-409
- Sidnell, Jack (2010): *Conversation Analysis. An Introduction*. Oxford: Wiley-Blackwell
- Sontag, Susan (1990): *Illness as metaphor and AIDS and its metaphors*. New York: Picador
- Stivers, Tanya (2008): Stance, Alignment, and Affiliation During Storytelling: When Nodding Is a Token of Affiliation. In: *Research on language and social interaction*, 41(1), Taylor & Francis Group, 31-57
- Stivers, Tanya/Sidnell, Jack (2005): Introduction: Multimodal interaction. In: *Semiotica*, 156 – 1(4). Berlin: de Gruyter, 1-20
- Streeck, Jürgen (1993): Gesture as Communication I: Ist Coordination with Gaze and Speech. In: *Communication monographs*, 60/4. London, 275-299
- Streeck, Jürgen (2009): *Gesturecraft. The manu-facture of meaning*. Amsterdam: John Benjamins B. V.
- Streek, Ulrich (2009): *Gestik und die therapeutische Beziehung. Über nicht-sprachliches Verhalten in der Psychotherapie*. Stuttgart: W. Kohlhammer
- Surmann, Volker (2005): *Anfallsbilder. Metaphorische Konzepte im Sprechen anfallskranker Menschen*. Würzburg: Königshausen & Neumann
- Wallbott, Harald G. (2003): Gestik und Mimik beim Sprechen. In: Rickheit, Gert/Herrmann, Theo/Deutsch, Werner (Hrsg.): *Psycholinguistik. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter, 262-278
- Watson, Michael (2009): *Die Wahrnehmung von HIV und AIDS bei Medizinstudierenden. Eine Untersuchung von Wissen, Einstellungen und Verhalten von Medizinstudierenden aus Mainz und Freiburg*. Freiburger Dokumentenserver: <http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/6403/>

## 9. Transkriptionskonventionen

### Verbales Display:

#### Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

[	Überlappungen der Modalitäten und Simultansprechen
[	
=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Turns
-	schneller, unmittelbarer Anschluss der Einheiten

#### Pausen

(.)	Mikropause
(-), (--), (---)	kurze, mittlere, längere Pausen von ca. 0.25 - 0.75 Sek.; bis ca. 1 Sek.
(2.0)	geschätzte Pause, bei mehr als ca. 1 Sek. Dauer

#### Sonstige segmentale Konventionen

und_äh	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
:, ::, :::	Dehnung, Längung, je nach Dauer
ähm, äh	Verzögerungssignale, sog. „gefüllte Pausen“
'	Abbruch durch Glottalverschluss

#### Rezeptionssignale

hm	einsilbiges Signal
hm_hm	zweisilbige Signale

#### Akzentuierung

akZENT	Primär- bzw. Hauptakzent
akzEnt	Sekundär- bzw. Nebenakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent

#### Tonhöhenbewegung am Einheitenende

?	hoch steigend
,	mittel steigend
-	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend

#### Sonstige Konventionen

((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse
<<hustend>>	sprachbegleitende para- und außersprachliche

#### Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeitsveränderungen

<<all>>	allegro, schnell
<<len>>	lento, langsam
<<cresc>>	crescendo, lauter werdend
<<dim>>	diminuendo, leiser werdend

<<acc>>	accelerando, schneller werdend
<<rall>>	rallentando, langsamer werdend

### Ein- und Ausatmen

°h, °hh, °hhh	Einatmen, je nach Dauer
h, hh, hhh	Ausatmen, je nach Dauer

### **Multimodales Display:**

#### Modalitäten

[v]	verbal
[nv]	nonverbal (Kommentar)
[G]	nonverbal (Gestik)
[KG]	Komponente der Gestik
[B]	nonverbal (Blick)
[exv]	extraverbale Angaben

#### Beteiligte Hände

rH	rechte Hand
lH	linke Hand
bH	beide Hände
HG	Handgelenk

#### Beteiligte Finger

F	Finger (Sg.)
Fr	Finger (Pl.)
ZF	Zeigefinger
MF	Mittelfinger
KF	Kleiner Finger
FS	Fingerspitze

#### Handfläche

HK	Handkanten
HF	Handfläche
OHF ↑	geöffnete Handfläche nach oben gerichtet
OHF ↓	geöffnete Handfläche nach unten gerichtet
OHF lateral	geöffnete Handfläche zur Seite gerichtet
OHF vertikal	geöffnete Handfläche vertikal und parallel zueinander
OHF innen	geöffnete Handfläche zum Körper gerichtet
OHF außen	geöffnete Handfläche weg vom Körper nach vorne gerichtet
OHF Kralle ↑	geöffnete Handfläche mit gekrümmten Fingern nach oben gerichtet
OHF Kralle ↓	geöffnete Handfläche mit gekrümmten Fingern nach unten gerichtet

Bewegung

>	Bewegungsrichtung:
> re	nach rechts
> li	nach links
> ↑	nach oben
> ↓	nach unten
> <	aufeinander
< >	auseinander
> I	Interviewer
> H	Heinz
> (konstant)	statische (Blick)-richtung

Komponenten der Geste

Vorbereitung	Vorbereitung der Geste
Beginn	Beginn der Geste
Halt	kurzes Anhalten der Geste
IWG	iterativer Wechsel der Gesten
Gipfelpunkt	Maximalposition der Geste
Einfrieren	längeres Anhalten der Geste
Umkehr	Veränderung der Position
Rückkehr	Rückkehr der Geste
Tiefpunkt	Endpunkt der Geste
Ruheposition	keine Bewegung
>	Bewegung der Geste zwischen einzelnen Komponenten

## 10. Anhang

*Datum: zwei Bilder*

00:58:38 – 01:01:44

I = Interviewer

H = Heinz

01 I: nh\_°h wie würdest du mir überhaupt ha\_i\_vau beSCHREIbn;  
 02 hast [du so (.) dEine EIgENE VORStellung von der  
 03 H: [tz\_°h  
 04 I: infekTION-  
 05 und von (.) [AIDS (.) KRANK[heit?  
 06 H: [°hh [tz  
 07 H: (-) also ich KANN dir eine eine\_eine\_eine\_eine\_eine\_eine\_eine  
 08 (.) sehr BILDhafte beschREIBung GEbn;  
 09 (-- )tz äh\_oder zwei BILder;  
 10 (-- )tz\_die ich am ANfang HATte,  
 11 (-)äh\_a\_äh: °hh ähm tz\_tz  
 12 als ich die therapie beGANN;  
 13 (1.0) tz\_°h äh ein BILD nach der inf-  
 14 äh\_nach der bekAnntgAbE der inf\_infu\_infuSION,  
 15 (.) äh\_de der infekTION,  
 16 I: [hm\_hm  
 17 H: [es war achtundNEUNzig,  
 18 °h da hab ich geTRÄU:mt,  
 19 (---) mh:\_tz ich\_ich bin in einem RAUM,  
 20 (-) und äh eingeSPERRT,  
 21 und äh und °h es QUE:llen durch=  
 22 =es QUILLT durch die TÜR,  
 23 nh\_°h quellen KÖRner.  
 24 äh:: so so DICke KÖRner.  
 25 °h GELBliche (.) kOmisch ausschauende KÖRner=  
 26 =<<acc> wird immer MEHR,>  
 27 <<acc> immer MEHR,> °h  
 28 (-) und der (.) der raum FÜLLT sich langsam;  
 29 (-- ) und ähm-  
 30 und ich ähm (---)  
 31 und dann PLÖTZlich, (.)  
 32 geht aber die TÜR=  
 33 =<<acc> eine ANdere tür auf>=  
 34 =<<cresc> jetzt kommen HÜHner rein>-  
 35 (-) die wie WILD: (.) äh\_an\_diesen körnern PICKN.  
 36 (-- ) un\_die un\_die versUCHn AUFzufressen.  
 37 (-- ) also des äh: m\_diesen\_mit dieser körnerFLUT\_herz-  
 38 °h HERR zu werden;  
 39 <<acc> und die haben da gepICKT und geTAN>,  
 40 °h aber sie haben\_s nich geSCHAFFT=  
 41 =<<all> aber sie haben\_s\_zumIndestens beMÜHT>.  
 42 (-- ) `SO;=  
 43 =und ich hab dem\_den\_den des BLID damals so:  
 44 inter\_intepretIert-  
 45 also die KÖRner sind die infekTION-  
 46 des sind die Viren,  
 47 °h die mich äh: die mich überFLuten,  
 48 °h tz und äh es wIrd HILfe GE:bn.  
 49 (-- ) also ich (.) so Innerlich überZEUGt-  
 50 ich werd Irgendwie °h HILfe bekOmmen,  
 51 (-- )tz des war das EIne;=

# Beispiel Erzählungen und Szenarioentwicklung in der Weiterbildung als Veranschaulichungen von Wissen und Relevanzen

Franziska Wyßuwa, Frank Beier

## Abstract

In didactics, life-world reference in the classroom is postulated and disputed at the same time. The article illustrates that in an adult education seminar elements of the life-world serve as a basis for knowledge transfer. Examples and example narratives gain the status of definitions as they are used to depict experience, knowledge and individual relevance. We illustrate how life-world references are used to generate knowledge and how this impacts on the conversational organization. In the course of the seminar participants recurrently make use of examples and example narratives to depict practical problems which the instructor then transforms into scenarios to reflect relevant issues and to discuss possible reactions.

*Keywords:* Conversation analysis, classroom interaction, life-world reference, recipient design, example narratives, scenarios, discussion

1. Einleitung
2. Forschungsstand Unterrichtskommunikation: Das I-R-F-Muster
3. Datengrundlage, Fragestellung und Vorgehen
4. Analysen
  - 4.1. Fallbeispiel 1: Übung Auf und Ab
    - 4.1.1. Wie werden Beispiel Erzählungen zum Unterrichtsgegenstand?
    - 4.1.2. Definitive Funktion von Beispielen und Beispiel Erzählungen
    - 4.1.3. Umgang mit Beispiel Erzählungen und Wissensgenerierung
  - 4.2. Fallbeispiel 2: Erwartungsabfrage
  - 4.3. Fallbeispiel 3: Teilnehmerinitiierte Unterrichtsdiskussion
    - 4.3.1. Teilnehmerinitiierte Rückfrage anhand eines Erfahrungsbeispiels
    - 4.3.2. Überführung des Erfahrungsbeispiels in ein Handlungsszenario
    - 4.3.3. Diskussion des Szenarios
5. Fazit
6. Literaturangaben
7. Transkriptionskonventionen nach GAT2

## 1. Einleitung

In dem hier vorliegenden Beitrag geht es um Veranschaulichungen von Erfahrungen, Wissen und damit einhergehenden persönlichen Relevanzen durch lebensweltliche Beispiele und Beispiel Erzählungen in institutionalisierten Lehr-Lern-Prozessen sowie deren Stellenwert im Wissenserwerb.

Unter Veranschaulichungsverfahren werden in Anschluss an Brünner/Gülich (2002) interaktive Verfahren verstanden, denen eine Darstellungs- und Vermittlungsfunktion von Wissen in der Interaktion zukommt. Anhand ihrer Analyse von Arzt-Patienten-Kommunikation unterscheiden Brünner/Gülich zwei Gruppen von Verfahren, mit denen (krankheitsbezogenes) Wissen vermittelt wird: Explizierungen/Erklärungen und Veranschaulichungen (2002: 24). Veranschaulichungsformen wiederum werden differenziert in Metaphern und Vergleiche, Beispiele und

Beispiel Erzählungen, Szenarios und Konkretisierungen (ebd. 22f.). Allen Formen der Veranschaulichung ist gemein, dass sie etwas Allgemeines oder Abstraktes konkretisieren respektive illustrieren.

Allerdings ist eine enge Verwobenheit von Veranschaulichungen und Erklärungen empirisch festzustellen. Zum einen verweisen Brünner/Gülich darauf, dass Veranschaulichungsformen wie Metapher und Beispiel auch erklärende Funktion besitzen können (2002: 34, 82). Zum anderen geht aus Bestimmungsversuchen und Analysen von Erklärprozessen hervor, dass Formen der Veranschaulichung – insbesondere Analogie und Beispiel – häufig im Rahmen von Erklärungen auftreten (Spreckels 2008, Klein 2009). Dies führt bei der Analyse von Unterrichtskommunikation jedoch zu dem Problem, dass sich nicht in gleicher Weise wie bei einer Arzt-Patienten-Kommunikation eindeutige Veranschaulichungssysteme identifizieren lassen. Lehrende sind ständig dabei, Konkretisierungen durchzuführen.<sup>1</sup> Ferner veranschaulicht bspw. eine Schülerantwort im Sinne einer Verständendokumentation (Deppermann/Schmitt 2008, Deppermann 2010), wie das vom Lehrer abgefragte Wissen im konkreten Fall anzuwenden ist. Man könnte auch sagen, dass es sich bei der Antwort des Schülers (bspw. wenn eine Aufgabe gelöst wird) um ein Beispiel für die Anwendung abstrakten Wissens handelt. Das würde bedeuten, dass Veranschaulichungen im Unterricht quasi omnipräsent wären, weshalb wir Schülerantworten nicht per se als Veranschaulichungsverfahren verstehen.

Auch Brünner/Gülich kommen zu dem Schluss, dass „Veranschaulichung interaktiv konstituiert und auch interaktiv relevant gesetzt wird“ (2002: 77) und Anschaulichkeit „als Resultat der kommunikativen Interaktion“ (ebd. 77) erscheint. Es lässt sich demnach erst in der sequenziellen Analyse des empirischen Materials bestimmen, welche Verfahren als Veranschaulichung dienen bzw. welche Funktion den Veranschaulichungsverfahren zukommt.

Wir möchten uns in diesem Beitrag auf Beispiele und Beispiel Erzählungen konzentrieren, da diese überaus häufig in dem von uns erhobenen Datenmaterial vorkommen. Beispiel Erzählungen zeichnen sich dadurch aus, dass „vergangene, für den Sprecher in irgendeiner Weise bemerkenswerte Ereignisse, die er selbst erlebt oder u.U. nur von Dritten gehört hat“ (ebd. 35) erzählt werden. Beispiele konkretisieren Sachverhalte, indem sie z.B. auf individuelle Exemplare oder Situations- und Handlungstypen verweisen. Häufig werden diese sprachlich explizit als Beispiel gerahmt (vgl. ebd. 34). Die Fokussierung auf diese Formen schränkt den Gegenstand der Veranschaulichung zwar ein, nimmt aber dafür auf ein zentrales pädagogisches Problem Bezug: Welche Konsequenzen hat der Einbezug lebensweltlicher Themen für die Unterrichtskommunikation? Die Besonderheit lebensweltlicher Beispiele und Beispiel Erzählungen ist dabei, dass nicht nur Wissen, sondern auch individuelle Relevanzen veranschaulicht werden.

---

<sup>1</sup> Natürlich müssen Lehrende auch andere Handlungen vollziehen, wie z.B. das Unterrichtsgespräch organisieren, Disziplinierungen durchführen, Imagearbeit betreiben, Aufgaben stellen, Korrekturen durchführen oder Konflikte schlichten. Dennoch hat der Lehrende aus unserer Sicht qua Institution quasi eine ständige Erklärungspflicht. Von den Äußerungen eines Lehrenden erwarten Lernende, dass sie einen relevanten weiterführenden Beitrag zum Wissenserwerb liefern. Der Dozent ist deswegen in der empirisch auf kontingenter Weise realisierten Pflicht, ständig zu erläutern und zu konkretisieren, wie etwas zu verstehen oder zu handhaben ist. Für den kritischen Hinweis danken wir Oliver Ehmer.

Ziel des Beitrages ist es, die Einbettung von Beispielen und Beispielerzählungen im (erwachsenenpädagogischen) Unterricht, deren gesprächsorganisatorischen Konsequenzen und deren Funktion im Rahmen der Wissensgenerierung konversationsanalytisch d.h. sequenziell herauszuarbeiten. Dies erfordert nicht nur die Beispielerzählungen selbst, sondern auch unterrichtsspezifische Kommunikationsmuster zu betrachten, um zu verstehen, wie Beispielerzählungen interaktiv hervorgebracht und relevant für die Wissensvermittlung werden.

## 2. Forschungsstand Unterrichtskommunikation: Das I-R-F-Muster

Unterricht in der Schule als eine institutionelle Gesprächsform ist seit den 1970er Jahren wiederholt ein Untersuchungsgegenstand linguistischer Forschung. Zahlreiche Studien haben herausgearbeitet, welche institutionsspezifischen Muster den Unterricht prägen (Sinclair/Coulthard 1975, Ehlich/Rehbein 1986) und wie Unterrichtskommunikation interaktiv hervorgebracht und organisiert wird (Becker-Mrotzek/Vogt 2001, Spiegel 2006a).<sup>2</sup> Dabei lassen sowohl ältere (Sinclair/Coulthard 1975, Mehan 1989) als auch neuere (Becker-Mrotzek/Vogt 2001, Lüders 2003, Schwab 2009, Waring 2009, Koole 2009) diskurs- und konversationsanalytische Arbeiten zur Unterrichtssprache und Unterrichtskommunikation neben Erklärsequenzen der Lehrenden und Phasen schülerzentrierter Kommunikation das *Initiation-Response-Feedback/Evaluation-Muster (I-R-F/E)* als eine wiederkehrende und unverzichtbare Gesprächsstruktur im Unterricht erkennen. Darunter wird ein dreischnittiges Sequenzmuster bestehend aus Lehrerfrage, Schülerantwort und Lehrerrückmeldung verstanden. Das I-R-F-Muster ist allerdings nicht als ein didaktisches Konzept zu verstehen,<sup>3</sup> sondern als ein empirisch im Unterricht immer wieder auftretendes Sequenzmuster, welches u. E. der institutionalisierten multilogischen Gesprächssituation Rechnung trägt, indem einerseits der Sprecherwechsel organisiert<sup>4</sup> und andererseits die Herstellung von Intersubjektivität<sup>5</sup> bezogen auf das institutionelle Handlungsziel der Wissensgenerierung für alle Lernenden geleistet wird. So präsent dieses Muster im Unterricht ist, so stark steht es auch in der Kritik, eine starre Gesprächsführung zu

<sup>2</sup> Ferner wurden fachspezifische Ergebnisse hervorgebracht, bspw. wie Fachtermini im Biologieunterricht von Schülern erklärt (Harren 2009) oder wie in Argumentationseinübungen im Deutschunterricht von Schülern argumentiert wird (Spiegel 1999, 2006b).

<sup>3</sup> Sicherlich werden Frage- und Feedbackformen in didaktischen Handreichungen behandelt und differenziert. Wir beziehen uns allerdings nicht auf didaktische Vorstellungen von Unterricht, sondern interessieren uns für die faktische Unterrichtsinteraktion. Dabei geht es uns nicht darum, die entdeckten Muster zu werten, sondern Ursachen und Funktionen von empirischen Phänomenen herauszuarbeiten.

<sup>4</sup> Mc Houl 1978, Mehan 1979, Mazeland 1983 sowie Becker-Mrotzek/Vogt 2001 u.a. haben die Modifikationen der Turnorganisation im Unterricht gegenüber Alltagsgesprächen beschrieben: Die Lehrenden besitzen ein präferiertes Rederecht. D.h. den Lehrenden obliegt es, die Turnvergabe zu organisieren (Initiierungen), ihnen ist es erlaubt, die Lernenden in ihren Beiträgen zu unterbrechen bzw. ihnen das Rederecht wieder zu entziehen und sie erhalten das Rederecht nach jedem Beitrag zurück (Feedback).

<sup>5</sup> Das Feedback richtet sich nicht nur an den einzelnen Lernenden, der auf eine Frage antwortet. Vielmehr geben Lehrende für alle Unterrichtsbeteiligten retrospektiv zu verstehen, dass der Beitrag den Erwartungen (nicht) entsprach, und prospektiv, wie weitere Beiträge gestaltet werden sollen. Ferner wird durch das Feedback (z.B. in Form von Bewertungen) der Lerngegenstand fokussiert bzw. einzelne Aspekte ausgewählt.

implementieren und Beteiligungsmöglichkeiten der Lernenden zu begrenzen. Mehan spricht von „ubiquity of known-information questions in educational discourse“ (1989: 127). Diese known-information-questions zeichnen sich gegenüber „answer-seeking questions“ (1989: 127) in alltäglichen Gesprächssituationen dadurch aus, dass der Fragende die richtige Antwort auf seine Frage bereits weiß. Dies führt Mehan auf das Wissensgefälle zwischen Lehrer und Schüler und die Vermittlungsaufgabe des Lehrers zurück. Auch Nystrand beschreibt die Wiedergabe von bereits Gewusstem als unterrichtstypisch: „recitation is by far the predominant mode of classroom discourse in american secondary schools“ (1997: 5). Diese auf Wissenskontrolle abzielenden Initiierungen gehen mit evaluierenden, d.h. bewertenden Feedbackpositionen einher. Dies unterscheidet nach Mehan (1989) das dreischrittige Sequenzmuster (I-R-F) im Unterricht von alltäglichen Formen, die in der dritten Position mit einem „acknowledgement“ (ebd. 127) abschließen.

Dies führt auch dazu, dass Lernende weniger Möglichkeiten besitzen, eigene Lebensweltbezüge in den Unterricht einzubringen. Zumindest lässt sich feststellen, dass in den Studien zur Unterrichtskommunikation lebensweltliche Beispiele im Unterricht bisher kaum vorgefunden oder beschrieben wurden, obwohl diese didaktisch oft gefordert werden. Unsere Analysen anhand eines erwachsenenpädagogischen Seminars zeigen, dass die Bezugnahme auf lebensweltliche Beispiele und Beispielerzählungen im Unterricht mit erheblichen Modifikationen der I-R-F-Struktur einher geht, weil persönliche Erfahrungen und Relevanzen eine nicht planbare Grundlage für die Wissensvermittlung sind und daher eine flexiblere Gesprächsführung erfordern. Die gesprächsorganisatorischen Modifikationen betreffen zunächst Variationen der Initiierungs- und Feedback-Position, wie es Lüders (2003) auch für die Sekundarstufe I beschrieben hat, und führen ferner dazu, dass unterrichtsstrukturierende freie Teilnehmeräußerungen im Verlauf des Seminars zunehmen und sich eine offenere diskursive Struktur entwickelt.

Trotz der erheblichen Modifikationen der Initiierungs- und Feedback-Position möchten wir am Konzept I-R-F als Grundlage unserer Beschreibung von Unterrichtskommunikation festhalten. Die im vorliegenden Datenmaterial auftretenden Initiierungen betreffen zwar den Dozenten Unbekanntes und weisen daher eine Ähnlichkeit mit alltäglichen „answer-seeking questions“ (Mehan 1989: 127) auf, allerdings sind gegenüber dem alltäglichen dreischrittigen Muster Unterschiede bezüglich der Wissensgenerierung festzustellen: Die Frage eines Passanten auf dem Bahnhof nach der Uhrzeit dient der Wissensgenerierung auf Seiten des Fragenden selbst. Die Initiierungen im Unterricht hingegen dienen der Wissensgenerierung vor allem auf Seiten der Adressaten. Wir plädieren dafür, das I-R-F-Muster nicht über die inhaltliche Einschränkung der einzelnen Positionen (Initiierungen als nicht-authentische Fragen, Feedback als Bewertung), sondern über seine institutionsspezifischen<sup>6</sup> gesprächsorganisatorischen Funktionen

---

<sup>6</sup> Dies wiederum bedeutet nicht, dass das I-R-F Muster nicht auch in anderen Kontexten vorfindbar ist. Es ist ebenfalls in bestimmten Situationen (bspw. beim Bilderbuch anschauen) in der Mutter-Kind-Interaktion zu finden. Dies ist allerdings kein Grund, dieses Muster nicht als typisch für Unterricht anzusehen. Die Institution Unterricht ist auf Wissensvermittlung und -einübung zugeschnitten, für die eben jenes Kommunikationsmuster konstitutiv ist. Es ist weder a) didaktisch geplant noch b) den Akteuren immer reflexiv bewusst noch c) interaktiv ineffektiv (bspw. sichert es eine stetig forcierte Verstehensdokumentation).

(Sprecherwechselorganisation, Intersubjektivitätsherstellung, Wissensgenerierung) zu definieren.

### 3. Datengrundlage, Fragestellung und Vorgehen

Grundlage unserer Untersuchungen bildet ein eintägiges Weiterbildungsseminar für SozialarbeiterInnen, LehrerInnen und LehramtsstudentInnen zum Thema „Beteiligungsorientierte Bildungsprozesse“. Die achtstündige Weiterbildungsveranstaltung wurde audiografisch aufgezeichnet und durch teilnehmende Beobachtung und Fotodokumentation ergänzt. Im Seminar wurden unter der Leitung einer Dozentin und eines Dozenten theoretische Themen (z.B. Beteiligungsbegriff, Beteiligungsformen) bearbeitet sowie Beteiligungsmethoden (World Café, Ampelkartenmethode) durchgeführt und reflektiert. Dabei wechselten Plenumsgespräche im Stuhlkreis mit Gruppenarbeiten an Einzeltischen. Die sechs Teilnehmer und sechs Teilnehmerinnen im Alter zwischen 25 und 45 Jahren waren sich weitestgehend unbekannt und zeichneten sich durch unterschiedliches Vorwissen und unterschiedliche Erfahrungen aus den eigenen unterschiedlichen Arbeitsfeldern aus. Dieses – wenn auch thematisch sehr spezielle – Seminar ist durchaus eine institutionalisierte Unterrichtsform, was sich insbesondere in der Gesprächsorganisation zeigt.<sup>7</sup>

Die Audioaufnahmen wurden in einem ersten Schritt vollständig in Form eines Basistranskripts nach GAT 2 (Selting u.a. 2009) verschriftlicht. Im Zuge des ersten analytischen Zugangs (Phasengliederung, Beschreibung von Turn- und Sequenzorganisation) wurden ausgewählte Unterrichtsphasen für die Feintranskription identifiziert. Damit unterscheidet sich unser Vorgehen von der linguistisch motivierten Unterrichtsforschung. Deren selektive – wenn auch intensive – Transkription und Analyse von Audio- oder Videoaufnahmen von Unterricht dient entweder der Herausarbeitung gattungsspezifischer Merkmale oder der Bearbeitung fachdidaktischer Fragestellungen. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive ist hingegen wichtig, die *gesamte Interaktionsgeschichte* des Kurses zu rekonstruieren. Anhand erster Analysen wurde deutlich, dass Rederechtororganisation, Sequenzmuster und zugelassene Inhalte in diesem Seminar zu Beginn ausgehandelt werden und fortan die Interaktion strukturieren. Wissen über die gesamte diskursive „Architektur“ (vgl. Seedhouse 2004) von Lehr-Lern-Situationen zu erlangen, ist aus unserer Sicht die Grundlage, um zu verstehen, wie welche Aspekte für die Wissensvermittlung relevant werden.

Bei der Betrachtung des gesamten Basistranskripts waren folgende Besonderheiten feststellbar: Die Teilnehmeräußerungen erschienen nicht nur weitaus umfangreicher, als es aus Studien zur Unterrichtskommunikation bekannt ist, sondern es zeigte sich,

---

<sup>7</sup> Unser Weiterbildungsseminar ist auf der Ebene der Gesprächsorganisation mit schulischem Unterricht durchaus vergleichbar. In beiden Fällen konstituiert sich die Lehr-Lehr-Situation über (1) Phasierungstätigkeiten der Lehrenden, die die kommunikative und thematische Ordnung organisieren (Becker-Mrotzek/Vogt 2001) und die Herstellung der Unterrichtsöffentlichkeit, die Einführung und den Abschluss von Aufgaben oder Diskussionen sowie die Festlegung des Sprecherwechselmechanismus betreffen sowie (2) das präferierte Rederecht der Lehrenden und (3) das Sequenzmuster I-R-F.

- a) dass immer wieder Beispiele und Beispielerzählungen sowohl von Dozenten als auch von den TeilnehmerInnen formuliert werden.
- b) dass im Verlauf des Seminars diese nicht nur von einem Akteur eingebracht, sondern gemeinsam kontrafaktische Situationen (Szenarios) konstruiert und weiterentwickelt werden.
- c) dass der Rückgriff auf Lebensweltliches mit der Variation und dem Ausbruch aus der unterrichtstypischen I-R-F-Struktur einher geht.

Wir möchten anhand von drei Fallbeispielen zeigen, wie Beispiele und Beispielerzählungen überhaupt zum Unterrichtsgegenstand werden, inwiefern diese Veranschaulichungsfunktion besitzen und welcher Stellenwert Beispielerzählungen und der gemeinsamen Szenarioentwicklung im Zuge der Wissensgenierung zukommt.

## 4. Analysen

Die Entwicklung von der Beispielerzählung zum gemeinsam konstruierten Szenario ist ein Aushandlungsprodukt der Interaktion und verdeutlicht u. E. die Relevanz, die gesamte Interaktionsgeschichte zu betrachten, um erklären zu können, wie lebensweltliche Elemente zur Grundlage von Wissensgenierung werden. Zum Nachvollzug der Interaktionsgeschichte möchten wir zunächst zwei Fallbeispiele präsentieren, die dem Seminarbeginn entnommen sind, und anschließend als drittes Fallbeispiel eine komplexe Unterrichtsdiskussion vorstellen, die kurz vor Seminarendende entsteht.

### 4.1. Fallbeispiel 1: Übung Auf und Ab

Die Besonderheit des ersten Fallbeispiels besteht darin, dass a) offene Initiierungen persönliche Beispielerzählungen auslösen, b) diesen Beispielerzählungen eine definitorische Funktion zukommt, indem diese Wissen und Relevanz veranschaulichen, und c) subjektive Erfahrungen der Teilnehmer nicht mit richtig oder falsch bewertet, sondern mithilfe reformulierender Feedback-Positionen reflektiert werden.

#### 4.1.1. Wie werden Beispielerzählungen zum Unterrichtsgegenstand?

Für die unmittelbar auf die Seminareröffnung und Vorstellungsrunde folgende „Übung Auf und Ab“<sup>8</sup> hat die Dozentin fünf Aussagen zum Thema Beteiligung vorbereitet, welche nacheinander an einer Pinnwand angebracht werden. Diese werden von der Dozentin vorgelesen und fungieren als Initiierungen:

---

<sup>8</sup> Diese Seminarphase wird in der einleitenden Phasierungstätigkeit von den Dozenten selbst als „Übung Auf und Ab“ bezeichnet. Der Titel bezieht sich auf die während der Phase vorherrschende kommunikative Ordnung, bei der die TeilnehmerInnen durch Aufstehen ihre Bereitschaft bzw. den Wunsch, sich zu äußern, anzuzeigen. Der Sprecherwechsel ist hier also über Turnbewerbungen durch die TeilnehmerInnen (Aufstehen) und Turnvergabe durch die Dozentin geregelt.

- I. Ich habe mich mit dem Thema Beteiligung schon viel auseinandergesetzt.
- II. Ich habe in der Schule viele Situationen erlebt, in denen ich mir mehr Beteiligung gewünscht hätte.
- III. Ich habe Geschwister und das Thema Beteiligung ist mir in der Familie mitgegeben worden.
- IV. Beteiligung ist dasselbe wie Partizipation.
- V. Ich habe gute Erfahrungen mit Beteiligungsprozessen gemacht.

Charakteristisch für diese Initiierungen ist, dass sie auf Vorwissen und subjektive Erfahrungen der TeilnehmerInnen fokussieren und somit dem Lehrenden Unbekanntes betreffen, sprich Ähnlichkeiten mit alltäglichen „answer-seeking-questions“ (Mehan 1989: 127) haben, oder mit den Worten Nystrands im Unterricht selten auftretende „authentic questions“ (1997: 7) darstellen: „These questions convey the teacher’s interest in students opinions and thoughts“ (ebd. 7).<sup>9</sup> Die Initiierungen führen dazu, dass die TeilnehmerInnen spontane expressive Erfahrungsschilderungen mit Beteiligungsprozessen in Form von Beispiel-erzählungen hervorbringen.<sup>10</sup>

Der über die Initiierungen hergestellte Lebensweltbezug geht einher mit einem *spezifischen Rezipientendesign*: Die TeilnehmerInnen werden nicht nur als Lernende oder als Experten im eigenen Berufsfeld adressiert, sondern als ganze Person (mit privaten und authentischen Erfahrungen) angesprochen. Während im Transkript (1) Redebeiträge induziert werden, die nicht die Schule als Arbeits-, sondern als Lebensfeld<sup>11</sup> betreffen, suggeriert die Initiierung in Transkript (2) sogar, dass Erlebnisse aus dem familiären (also einem nicht-institutionellen) Kontext eingebracht werden sollen.

(1) *Initiierung II (Sprechersigle: Dw - Dozentin)*

01 Dw: <<vorlesend, f> ich habe selber in der SCHULE,>  
 02 → ich als SCHÜLERIN oder schüler,  
 03 → <<vorlesend, f> viele situationen erlebt in denen ich  
 04 mir MEHR beteiligung gewünscht hätte;> (-)  
 05 geht mal (.) <<len> ZWANZIG DREIßIG vierzig jahre->  
 06 ((Teilnehmer lachen leise)) zurück, (.)  
 07 ähm ganz spontAN,

<sup>9</sup> Allerdings werden diese Initiierungen nicht eingesetzt, weil die Dozentin ein persönliches Interesse an den Erfahrungen hat, sondern sie erfragt Vorwissen, Einstellungen und Erfahrungen der TeilnehmerInnen, um diese der Gruppe transparent zu machen, wie in 4.1.3 verdeutlicht wird.

<sup>10</sup> Eine diesbezüglich interessante Abweichung stellt Aussage IV dar, die in diesem Beitrag vernachlässigt werden muss. Diese betrifft keine Erfahrungen, sondern fordert eine Meinungspositionierung ein und unterscheidet sich daher sowohl in der Art der Formulierung als auch der interaktiven Bearbeitung sowie der verwendeten Veranschaulichungsformen.

<sup>11</sup> Die Teilnehmergruppe setzt sich zu einem wesentlichen Teil aus LehrerInnen und Lehramtsstudierenden im Blockpraktikum zusammen, sodass mit „Schule“ auch das Arbeitsfeld mit der Rolle des Lehrenden hätte assoziiert werden können. Dies wird aber durch soziale Kategorisierungen „als schülerin“ ausgeschlossen.

(2) *Initiierung III (Sprechersigle: Dw - Dozentin)*

01 Dw: <<vorlesend> ich HAbE, (---)  
 02 → GESCHWISTER und das thema beteiligung ist mir durch  
 03 meine familie MITgegeben worden;>  
 04 (4.0) ((teilnehmer erheben sich))  
 05 <<all, dim> also es geht da wirklich so um diesen  
 06 kontext FAMILIE ne,  
 07 =also ihr habt da von so desolaten HINtergründen  
 08 gesprochen;  
 09 → =die frage is wo wird auch beTEILigung>-  
 10 → geSPÜRT geLEBT, (.)  
 11 → um sie dann auch wieder institutionell UMsetzen zu  
 12 können.

Wie am Transkript (1) und (2) beispielhaft zu sehen, funktioniert das spezifische Rezipientendesign über soziale Kategorisierungen (vgl. Sacks 1998: 41). Diese („ich als SCHÜLERIN oder schüler“; „GESCHWISTER“) dienen als Interpretationsrahmen für die TeilnehmerInnen, indem sie bestimmte rollenspezifische Erfahrungsschilderungen (als Familienmitglied, Schüler) fokussieren. Sie dienen somit als Heuristik für die inhaltliche und formale Gestaltung der Redebeiträge durch die TeilnehmerInnen, da Personenkategorisierungen Inferenzen erzeugen (vgl. ebd.). So kann von Dw vorausgesetzt werden, dass die TeilnehmerInnen wissen, „welche Personenkategorien typischerweise mit welchen Aktivitäten einhergehen“ (Bergmann/Quasthoff 2010: 25) und welche Schilderungen – nämlich beispielhafte illustrierende Darstellungen – gewünscht sind. Die Personenkategorisierungen sind ein Teil der accounting practices, mit denen Akteure „im Vollzug von Handlungen immer auch für deren Verstehbarkeit, Plausibilität und Intelligibilität [...] Sorge tragen“ (Bergmann/Quasthoff 2010: 25). Dass Beispielerzählungen hervorgebracht und nicht mit Antwortpartikeln („ja“ oder „nein“) oder mit einfachen Antwortsätzen („ich habe durchgehend/vereinzelt/keine guten Erfahrungen in der Schule gemacht“) geantwortet werden soll, wird ferner über akzentuierte Verben wie „erleben“ (Transkript 1, Z.03) und „spüren/leben“ (Transkript 2, Z.10) verdeutlicht.

Beispiele und Beispielerzählungen als Veranschaulichungsformen von persönlichen Erfahrungen werden relativ voraussetzungsreich von der Dozentin elizitiert. Sie gibt mit ihren Initiierungen zu verstehen, dass a) Beispielerzählungen erwünscht sind, b) welche Erfahrungen geschildert werden sollen und c) warum diese persönlichen Erfahrungen initiiert werden – nämlich um diese im Unterricht zu reflektieren (Transkript 2, Z. 09-11). Wir haben es hier mit einem ähnlichen Phänomen zu tun, wie es Brünner/Gülich auch für die Arzt-Patient-Kommunikation feststellen: Veranschaulichungen werden vom Experten fremd-initiiert, um den Laien zur Selbstbeobachtung anzuregen (vgl. 2002: 62, 78). Die Nutzung der Beispielerzählungen zur Reflexion wird auch in reformulierenden Feedback-Positionen deutlich (siehe 4.1.3).

**4.1.2. Definitiorische Funktion von Beispielen und Beispielerzählungen**

Der für das Seminar grundlegende Beteiligungsbegriff wird nicht über eine sachliche Definition durch die Lehrenden, sondern über lebensweltliche narrative

Illustrationen<sup>12</sup> (vgl. Schwitalla 1991) in Form von Beispielen und Beispielerzählungen eingeführt. Was diese Schilderungen von Erfahrungen zu Veranschaulichungen und somit relevant für die Lehr-Lern-Situation macht, ist die Tatsache, dass mit diesen Beispielerzählungen a) ein spezifisches Verständnis des Beteiligungsbegriffs formuliert wird, b) Gelingensbedingungen von Beteiligungsprozessen expliziert werden und/oder c) die Rolle der professionell Tätigen thematisiert wird. Veranschaulichungen haben in diesem Fall also eine *definitorische Funktion*, da mit deren Hilfe dargelegt und erläutert wird, was die TeilnehmerInnen unter Beteiligung verstehen bzw. was nicht und wie Beteiligung organisiert bzw. unterstützt werden kann.

Aus dem Redebeitrag von TNw5 in Transkript (3) ist erkennbar, dass Initiierung II zu Situationen im Kontext Schule gegenüber Initiierung III, den vornehmlich positiven Familienerlebnissen, Teilnehmeräußerungen anregt, die von negativen und enttäuschenden Erlebnissen in der Schule handeln. TNw5 beginnt ihre Beispielerzählung mit der Benennung des von ihr als Schülerin besuchten Gymnasiums mit einer speziellen kulturellen Ausrichtung, um anschließend ihre Erlebnisse von Beteiligung wie folgt auszuführen:

(3) *Response zu Initiierung II (Sprechersigle: TNw5 – Teilnehmerin 5)*

01 TNw5: ähm wurde doch sehr viel geMACHT an beteiligung und ähm-  
 02 <<all> ich fand auch dass man die schüler einbezogen hat  
 03 sehr gut in bestimmte ABstimmungsverfahren und so  
 04 weiter;> (-)  
 05 aber ich hatte TROTZdem-  
 06 also ich selbst war NIE daran beteiligt- (.)  
 07 ich hab EBen- (-)  
 08 ähm GRAD in der abiturstufe, (.)  
 09 das gefühl gehabt (.) ich kann gar nichts mehr äh  
 10 ABstimmen; (.)  
 11 wir mussten damals zum beispiel ähm über den SCHULhof  
 12 etwas schreiben was wir verändern wollen; (.)  
 13 und ähm dann hieß es nächstes jahr solls verÄNDert  
 14 werden; (.)  
 15 und ähm dann drei jahre später wars immer noch nicht  
 16 verÄNDert; (.)  
 17 und ähm ich wurde halt ganz oft entTÄUSCHT in der  
 18 schule,  
 19 =dass ich meine meinung kundgetan HAbE,  
 20 zumindest in der sekundarstufe EINS,  
 21 =und aber daran NICHTS geändert wurde sondern alles so  
 22 geblieben ist. (.)  
 23 und weil man DANN- (-)  
 24 so entTÄUSCHT war hat sich dann auch so  
 25 frustration- (.)  
 26 äh:m JA angestaut und man hat dann so das gefühl gehabt,  
 27 =<<all> ja was BRINGT das eigentlich,  
 28 =was kann ich überhaupt MACHen,> (-)

<sup>12</sup> Narrative Illustrationen dienen nach Schwitalla (1991: 189f.) der Veranschaulichung bzw. der Konkretisierung allgemeiner Bedeutungsinhalte. Das Illustrieren kann dabei entweder anhand von wiederkehrenden oder singulären Ereignissen geschehen und wird häufig durch Beispiele oder szenische Darstellungen realisiert. Auch Brünner/Gülich (2002: 35) lehnen ihren Begriff der Beispielerzählungen u.a. an Schwitalla an.

Veranschaulicht wird von TNw5, dass Beteiligung für sie nicht nur die Möglichkeit der Meinungsäußerung, sondern die entsprechende Umsetzung bedeutet. Ferner wird an einem selbsterlebten singulären Ereignis illustriert, wodurch Beteiligung behindert werden kann.

Zunächst schildert TNw5 wiederkehrende erlebte Situationen in Form einer generalisierten Erfahrungsschilderung („wurde doch sehr viel geMACHT an beteiligung“, Z. 01-04). Damit wird ein bestimmtes allgemeines Verständnis von Beteiligung expliziert (Beteiligung = Abstimmungsverfahren). Die Abgrenzung von diesem einfachen Verständnis von Beteiligung drückt sich in mehreren Konstruktionsabbrüchen (Z. 05-07) aus. TNw5 konkretisiert, was für sie Beteiligung bedeutet (Beteiligung = Abstimmung + Umsetzung), durch eine explizit als Beispiel gerahmte („zum beispiel“, Z.11) Situationsdarstellung, bei der im Zuge der Umgestaltung des Schulhofs Meinungen der Schüler erfragt, aber nicht umgesetzt wurden (Z. 11-16). Dieses Einzelereignis wird anschließend als ein generelles Erleben im Schulalltag reformulierend abstrahiert und als Begründung für Frustration in Beteiligungsprozessen sowie als deren Folge mangelnde Beteiligung angeführt (Z.17-28)

Am Übergang der Schilderung typischer Situationen zum singulären Ereignis wird deutlich, dass nicht nur die narrative Darstellung von wiederkehrenden Handlungsfolgen illustrierenden, d.h. veranschaulichenden Charakter haben, sondern „auch singuläre, vom Sprecher erlebte und mitgestaltete Ereignisse“ (Schwitalla 191: 190). Mit dem illustrierenden Einzelfall kann sogar „mehr Plausibilität und Konkretion“ erreicht werden (ebd. 202), wie sich im Fallbeispiel zeigt. Laut Schwitalla (1991) drückt sich die illustrierende Funktion auch formal durch die szenische, als Beispiel markierte Darstellung („zum beispiel“, Z.11), die vage zeitliche Bestimmung („damals“, Z.11), die Raffung des Handlungsablaufs und einen abschließenden „wertenden Kommentar der Sprecherin“ (ebd. 194) aus, wie wir es auch in diesem Fallbeispiel erkennen können.

Dies ist charakteristisch für die ganze „Übung Auf und Ab“. In den anderen Teilnehmerbeiträgen (und bei allen Initiierungen) wird ebenfalls ein persönliches Verständnis des Beteiligungsbegriffs expliziert. Auffallend ist ferner die zunehmende Konkretisierung in den Redebeiträgen, die häufig wie in Transkript (3) als explizit gerahmtes Beispiel in den Beispielerzählungen realisiert wird.

#### **4.1.3. Umgang mit Beispielerzählungen und Wissensgenerierung**

Brünner/Gülich konstatieren, dass Veranschaulichungen „erst in der Interaktion bzw. durch die Interaktion eine genauere Bedeutung“ (2002: 77) gewinnen. Veranschaulichungsverfahren werden so Ausgangspunkt für eine gemeinsame Bedeutungskonstitution. Deppermann (2006: 20) weist der dritten Sequenzposition bezüglich der Bedeutungsaushandlung eine besondere Stellung zu. Dies erfährt in Lehr-Lern-Situationen aufgrund der Vermittlungsaufgabe besondere Relevanz, da Schüler-/Teilnehmerbeiträge intersubjektiv zugänglich gemacht und deren Relevanz für die Wissensgenerierung markiert werden müssen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, nicht nur die Initiierung und die Gestaltung von Beispielen und Beispielerzählungen (Response-Position) zu betrachten, sondern die Frage anzuschließen, wie mit den Beispielerzählungen der TeilnehmerInnen verfahren wird.

An der dritten Position – dem Feedback – fällt auf, dass diese im gesamten Seminar in besonderer Weise realisiert wird: Die für Unterrichtssituationen typische Evaluation im Sinne einer Bewertung (Mehan 1989: 127) bleibt aus. Die von den Dozenten initiierten Erfahrungsschilderungen und Veranschaulichungen der TeilnehmerInnen können nicht als richtig oder falsch eingeschätzt werden, da nur die TeilnehmerInnen selbst einen Zugang zu ihren Erfahrungen haben (ähnlich wie der Patient zu seinem Erleben der Krankheit). Stattdessen finden sich Honorierungen und Reformulierungen der Teilnehmerbeiträge, wie sie im folgenden Transkriptausschnitt (4) zu sehen sind.

(4) *Übung Auf und Ab - Feedback zu Response II (Sequenz 4)*

01 Dw: hm hm DANKe;  
 02 → =also auch so das thema emotionalität hat  
 03 → frustationspotential und SPERRT beteiligungsprozesse;

Zusätzlich zur Honorierung der Erfahrungsschilderung (DANKe) selektiert Dw aus den subjektiven Erfahrungen einer Teilnehmerin einen Aspekt – nämlich wodurch Beteiligungsprozesse gehemmt werden können (Frustration im Beteiligungsprozess). Aus der Behandlung der Veranschaulichung durch die Dozenten wird erkennbar, dass diese Unterrichtsphase nicht nur dazu dient partikulares Wissen an einen Experten zu vermitteln, sondern dass die aus der Veranschaulichung hervortretenden Merkmale von Beteiligungsprozessen und deren gelingender Umsetzung allen TeilnehmerInnen transparent gemacht und eine Reflexion angeregt werden soll, um so komplexes Professionswissen herzustellen. Dies ist Aufgabe der Dozentin. Mit der Selektion des Grundes für TNw5s selbst beschriebene mangelnde Beteiligung aus der Veranschaulichung wird dessen Relevanz für das joint project (Wissen über Beteiligungsprozesse und deren professionelle Umsetzung zu erwerben) herausgestellt und der subjektive Teilnehmerbeitrag für alle intersubjektiv zugänglich. So versuchen die Dozenten die Erfahrungen der TeilnehmerInnen in Konsequenzen für das pädagogische Handeln umzudeuten.

Die Feedbackrealisierung unterscheidet sich von anderen Abweichungen von Bewertungsfeedbacks, wie sie Manfred Lüders (2003) anhand von Unterrichtsaufnahmen zweier zehnter Klassen beschreibt. Er unterscheidet zwei spezielle auf das Feedback bezogene Variationen der I-R-F-Struktur, die das Ausbleiben des Feedbacks beschreiben: Die implizit positive Akzeptierung<sup>13</sup> und das Sammeln. Bei ersterem tritt an die Stelle des Feedbacks eine Initiierung, die „den Beginn einer neuen I-R-F-Sequenz markiert“ (Lüders 2003: 227), allerdings keine Zurückweisung der Schülerantwort darstellt. Das Sammeln hingegen zeichnet sich dadurch aus,

dass dem mehrgliedrigen Lehrerauslöser eine Reihe von Schülerantworten folgt, die nur durch Aufrufe und nicht durch ein wertendes Feedback der jeweiligen Schülerbeiträge unterbrochen wird. (Lüders 2003: 229)

Im vorliegenden Erwachsenenbildungsseminar hingegen finden wir konsequent die Danke-Feedbackpositionen in Verbindung mit Zusammenfassungen der Teilnehmerbeiträge durch die Dozenten, sodass nicht von einem Sammeln oder

<sup>13</sup> Ähnliche Beobachtungen macht auch Seedhouse (2004: 106).

impliziter Akzeptierung gesprochen werden kann. Dieses spezielle Feedback erfüllt drei Funktionen: Erstens werden mit dem Danke-Feedback die sehr persönlichen Teilnehmeräußerungen honoriert. Zweitens wird damit gleichzeitig angezeigt, dass Form, Länge und Inhalt des Teilnehmerbeitrages als angemessen eingeschätzt werden, sodass das Danke-Feedback als retrospektive und prospektive Verständendokumentation (Deppermann/Schmitt 2008, Deppermann 2010) fungiert. Drittens dienen die reformulierenden Feedback-Besetzungen der Zusammenfassung des Teilnehmerbeitrages respektive der Selektion und Fortführung, um die Teilnehmeräußerungen zu objektivieren und die Teilnehmenden zu Reflexionen anzuregen.

## 4.2. Fallbeispiel 2: Erwartungsabfrage

Das Fallbeispiel 2 illustriert, dass a) in der sich anschließenden Unterrichtsphase ebenfalls lebensweltliche Erfahrungsbeispiele von den TeilnehmerInnen eingebracht werden, obwohl diese nicht explizit von der Dozentin initiiert werden, b) Erfahrungen nicht einfach erzählt und konkretisiert, sondern kontrafaktische Situationen fiktionalisiert werden und c) auch diesen Fiktionalisierungen eine definitorische Funktion zukommt, da persönliche Relevanzen veranschaulicht werden.

Diese Sequenz schließt an die „Übung Auf und Ab“ (Fallbeispiel 1) an. Ebenso wie in Fallbeispiel 1 wird eine offene Initiierung von den Dozenten formuliert. Diese ermöglicht den TeilnehmerInnen, Wünsche zur thematischen Gestaltung des Seminars zu äußern. Die Art der Turnvergabe wird nicht explizit festgelegt, sodass das Rederecht in Selbstwahl, zunächst teilweise mit Handzeichen im Sinne einer Turnbewerbung übernommen wird.<sup>14</sup> Anders als in der „Übung Auf und Ab“ werden zwar ebenso spontane, expressive Teilnehmerbeiträge initiiert, allerdings werden nicht Beispiele und Beispielerzählungen von den Lehrenden fokussiert. Trotzdem spielen Beispiele auch in dieser Unterrichtsphase eine große Rolle. Der Rückgriff auf lebensweltliche Erfahrungen lässt sich mit Blick auf die Interaktionsgeschichte erklären: In der ersten Phase nach der Seminareröffnung (Fallbeispiel 1) gaben die Dozenten über Initiierungs- und Feedback-Position zu verstehen, dass lebensweltliche Erfahrungen im Seminar erwünscht sind und Gegenstand der Reflexion werden sollen. Dass sich die TeilnehmerInnen allerdings auch lokal an der Aufgabenstellung (Erwartungen formulieren) orientieren, zeigt sich an der Gestaltung der Redebeiträge und der Beispielverwendung. Es finden sich kaum ausgebaute Beispielerzählungen, sondern Erwartungsformulierungen, die anhand von faktisch erlebten und kontrafaktischen Beispielsituationen illustriert werden, wie in Transkript (5) zu sehen ist.

TNw5 schließt an den Vorgängerbeitrag an (TNw4 etablierte das Thema, wie Bildungsprozesse in der Schule organisiert und zielführend strukturiert werden können) und formuliert ihre Erwartung folgendermaßen:

<sup>14</sup> Die Unsicherheiten der Teilnehmenden, ob Turnbewerbungen notwendig sind, verdeutlichen, dass die Formen der Rederechtübergabe im Seminar selbst erst ausgehandelt werden. In der vorangegangenen Übung wurde das Rederecht nach Turnbewerbung (Aufstehen) vergeben. Im weiteren Verlauf des Seminars wird die Rederechtsorganisation hauptsächlich durch Selbstwahl abgewickelt.

(5) *Erwartungsabfrage: Response – Feedback – Feedback-Feedback*

01 TNw5: ((gibt handzeichen))  
 02 daRAUF bezogen (.) fällt mir halt grade ein, (-)  
 03 ähm ich frag mich halt manchmal ob solche  
 04 beteiligungsprozesse IN DER schule auch richtig SCHIEF  
 05 laufen können und wie ich das vielleicht vermeiden  
 06 kann,  
 07 → =also dass eben (.) da am ende vielleicht (.) GAR  
 08 → NICHTS rauskommt und- (.)  
 09 → und die schüler überhaupt nicht geMERKT haben dass sie  
 10 → sich jetzt beteiligt ham;  
 11 =obwohl ich das vielleicht DENKE als lehrerin so.  
 12 Dw: also PRÄventionsgedanken,  
 13 ((Dm schreibt die Erwartung an das Flipchart))  
 14 TNw5: JA:.(.)

Ihre Erwartung führt TNw5 als zweiteilige indirekte Frage aus (1. Ob Beteiligung schief laufen kann und 2. Wie dies vermieden werden kann). Anschließend veranschaulicht TNw5 in Form einer exemplifizierenden kontrafaktischen Situation, wann sie Beteiligungsprozesse in der Schule als „schief gelaufen“ bewertet, nämlich dann, wenn Beteiligung ziellos verläuft (Z. 07/08) und die Beteiligung für die Schüler nicht spürbar ist (Z. 09/10). Es werden also genau die Situationen, die es nach TNw5s Ansicht zu vermeiden gilt, konkretisiert. Indem TNw5 mithilfe der Veranschaulichung ihre erste Frage selbst beantwortet, markiert sie ihre zweite Frage (Vermeidung) als relevanten Themenwunsch und gibt so zu verstehen, auf welche Aspekte sie fokussiert. Es wird zwar kein Erlebniswissen präsentiert, aber es werden wie in Fallbeispiel 1 Aussagen über (nicht) gelungene Beteiligungsprozesse getroffen und Themenwünsche bzw. Praxisprobleme expliziert – also sowohl Wissen als auch persönliche Relevanzen veranschaulicht. Es kann somit auch in diesem Fallbeispiel von einer definitorischen Funktion von Veranschaulichungen gesprochen werden, da via Veranschaulichungen Aussagen darüber gemacht werden, welches persönliche Verständnis/Definition vom Beteiligungsbezug vorliegt und welche Praxisprobleme bestehen, die im Seminar bearbeitet werden sollen. Diese Response-Gestaltung geht mit ähnlichen Modifikationen der Feedback-Position (Zusammenfassung statt Bewertung) wie in Fallbeispiel 1 einher. Die Dozentin muss ihr Verstehen der Erwartung anzeigen und den Beitrag objektivieren, damit mit dem thematischen Wunsch im Seminar weitergearbeitet werden kann. Dies leistet Dw durch Zusammenfassung und Selektion des in der Veranschaulichung fokussierten Themenwunsches („also PRÄventionsgedanken“, Z. 12). Dem folgt eine Ratifikation der Selektion durch die Teilnehmerin, die selbst als Experte für ihre Wünsche angesehen werden kann.

Die in den ersten beiden Fallbeispielen erkennbare Forcierung und Akzeptanz von lebensweltlichen Themen hat gesprächsorganisatorische Konsequenzen für den Seminarverlauf. Es finden sich zunehmend Ratifizierungen oder Dissensmarkierungen durch andere TeilnehmerInnen nach den Zusammenfassungs-Feedbacks der Dozenten sowie Bestrebungen in Lehrervorträgen, die Theorie in Anwendungsfragen zu überführen. Dies führt stellenweise zu ausgebauten Unterrichtsdiskussionen (siehe 4.3).

### 4.3. Fallbeispiel 3: Teilnehmerinitiierte Unterrichtsdiskussion

Diese spontanen Unterrichtsdiskussionen entstehen im Seminar häufig im Zuge eines durch den Teilnehmer eingeführten Beispiels. Die Öffnung des Seminars für lebensweltliche Themen und Erfahrungsbeispiele ermöglicht es, dass die TeilnehmerInnen für sie wichtige Aspekte relevant setzen, Verstehen anzeigen und wie im Folgenden Anwendungssituationen konstruieren können. Die gesamte Dynamik der folgenden Diskussion basiert auf zwei Veranschaulichungsverfahren:

- a) Durch die Situationsbeispiele werden typische Handlungsprobleme veranschaulicht.
- b) Durch Handlungsszenarios werden paradigmatische Lösungen der Probleme illustriert.

Unter Szenario verstehen wir einen „verbale[n] Entwurf einer vorgestellten, kontrafaktischen Situation, wobei Ereignisse und Handlungen des Adressaten verbal geschildert und mehr oder weniger ausgemalt werden“ (Brünner/Gülich 2002: 13)

Durch ein Szenario wird in diesem Fall die konkrete Anwendungsmöglichkeit einer bestimmten Theorie veranschaulicht. Gleichmaßen müssen dabei die situativen Aspekte, die für die Situationsdefinition relevant sind, selektiert werden.

Durch Detaillierungen und Erweiterungen des Situationsbeispiels kann dabei das vorgeschlagene Handlungsszenario immer wieder abgelehnt werden, wodurch eine Diskussion um die Angemessenheit einer Situations- und Szenariobeschreibung in Gang gesetzt wird. Die Dynamik der Diskussion entsteht also durch die gemeinsame Konstruktion eines Szenarios, das auf lebensweltlichen Erfahrungen aufbaut, die – wie gezeigt – in diesem Seminar von Anfang an als relevante Seminarthemen etabliert wurden. Dies lässt sich am folgenden Fallbeispiel zeigen.

#### 4.3.1. Teilnehmerinitiierte Rückfrage anhand eines Erfahrungsbeispiels

##### (6) *teilnehmerinitiierte Rückfrage anhand eines Erfahrungsbeispiels*

01 TNw4: hier mal kurz ne FRAGE,  
 02 Dw: [mhm, ]  
 03 TNw4: [WIES] in ner, (.)  
 04 ich hab jetzt ma =die KLASse da-  
 05 wo ich UNterrichte,  
 06 VOR mir so;  
 07 =und da hat mer eben vier MÄDchen, (-)  
 08 °h UND; (.)  
 09 sieben [JUNGS] sind das, (.)  
 10 Dw: [mhm, ]  
 11 TNw4: und die mädchen wollen immer ALles; (--)  
 12 unter SICH machen.  
 13 Dw: mhm,  
 14 TNw4: isses jetzt gut das einfach mal AUFzubrechen?  
 15 und SAgen SO-  
 16 wir teiln jetzt einfach mal die gruppen SO ein,  
 17 <<len>oder issES besser,>  
 18 sie SELBST wählen zu lassen in welche gruppe sie  
 gehen;

Die Teilnehmerrückfrage findet während eines Lehrervortrags statt, in dem die Dozentin über verschiedene gruppensdynamische Phasen referiert. Die Teilnehmerin schildert dazu ein Erfahrungsbeispiel, welches der Ausgangspunkt für eine Anwendungsfrage ist. Neben der Präsenkonstruktion finden sich indefinite Personen- („mädchen“ vs. „jungs“) und Situationskategorisierungen („KLASse da wo ich UNterrichte“), die eine typische Anwendungssituation veranschaulichen, welche regelmäßig im Berufskontext der Teilnehmerin auftaucht („die mädchen wollen immer ALles (-) unter SICH machen,“) und ein als typisch empfundenes Handlungsproblem darstellt. Wie im Folgenden gezeigt werden kann, beantwortet die Dozentin die Frage allerdings nicht – wie es von einer Lehrperson vielleicht erwartbar wäre –, indem sie auf propositionales Wissen rekurriert (bspw. geschlechtsspezifische Sozialisationsphasen, etc.), sondern indem sie das Beispiel aufgreift und detailliert. Die beispielhaft beschriebene Situation wird von ihr um einen wesentlichen Aspekt erweitert:

(7) Erweiterung des Beispiels um den Aspekt „fehlendes Vorwissen“

01 Dw: =ich würd erst mal gucken waRUM, (--)  
 02 TNw4: mhm, (---)  
 03 Dw: EINFach erst mal IST situation; (---)  
 04 DU weißt ja gar nicht waRum;  
 05 TNw4: mhm::, (---)  
 06 Dw: und es MUSS gründe haben; (1.3)

Mit „DU weißt ja gar nicht waRum“ fügt sie der Situation einen entscheidenden Aspekt hinzu, denn die Teilnehmerin hatte zu ihrem Vorwissen gar keine Auskunft gegeben. Die um diesen Aspekt (fehlendes Vorwissen) erweiterte Situationsbeschreibung des Beispiels benötigt eine Ratifikation der Teilnehmerin, die das Beispiel ursprünglich in das Seminar eingebracht hatte<sup>15</sup>, was durch Hörersignale (Z. 02 und Z. 05) auch geleistet wird. Die Dozentin unterstellt, dass TNw4 kein Wissen darüber besitzt, warum es zu dem Konflikt kommt, und dass dies der entscheidende Punkt sei, der zu klären sei. Aus dieser Detaillierung der Situationsbeschreibung wird ein Handlungsszenario gefolgert.

#### 4.3.2. Überführung des Erfahrungsbeispiels in ein Handlungsszenario

(8) *Handlungsszenario und Erfahrungsbeispiel von Dw als Beleg zur Veranschaulichung der eigenen Kompetenz*

01 Dw: und DA musst du gucken ne?  
 02 =methodisch wie du RANgehst (---);

<sup>15</sup> Schließlich berichtet die Teilnehmerin aus ihrer eigenen Erfahrung. Es könnte ja sehr gut sein, dass die Teilnehmerin sehr genau weiß, warum die gegenseitige Abneigung zwischen Mädchen und Jungen besteht, weil sie die Klasse beispielsweise bereits länger unterrichtet, oder weil sie bereits Gespräche mit den SchülerInnen geführt hat. Hier findet sich ein wesentlicher Unterschied einer Lehr-Lern-Situation gegenüber einer Beratungssituation. In letzterer wäre eine Anamnese erwartbar, in der weitere Informationen abgefragt werden, um eine angemessene Beratung zu gewährleisten. In der Lehr-Lern Situation wird das Teilnehmerbeispiel zur Veranschaulichung eines bestimmten Lehrinhaltes verwendet und ggf. modifiziert. Da es sich um ein authentisches Beispiel aus einer Erfahrung einer Teilnehmerin handelt, ist diese Modifikation nur möglich, wenn die Teilnehmerin diese akzeptiert.

03 PLEnumssituation is wahrscheinlich NICH gut;  
 04 weil da muss sich wieder eine person OUTen; (-)  
 05 °h ne? (.)  
 06 also schaffst du vielleicht auch ARbeitsgruppen; (.)  
 07 ähm MACHst du ne jungen mädchen gruppe; (-)  
 08 ich mach ganz oft mä=MÄdchenarbeit,  
 09 (.) also aber zu ähm (-) NEOnazis; (--)  
 10 und WIE ne?  
 11 wie können wir in: in KLEIneren gruppen, (-)  
 12 vielleicht auch die was mit nem gemeinsamen NENNER  
 13 ZUsammen haben;  
 14 wie geSCHLECHT in dem sinne; (.)  
 15 ähm: (-) auch BITTEN EMPFehlungen WÜNSCHE  
 16 <<dim>an ne andere gruppe richten.> (2.7)  
 17 DU hast ja nich die WAHRnehmung dieser mädchen;  
 18 =also DU musst sie erst mal; (--)  
 19 ähm <<all>auch vielleicht im DIalog erst mal>  
 20 UNTEReinander bringen.

Zunächst einmal veranschaulicht die Dozentin mit dem Handlungsszenario (Z. 11-16) und einem eigenen Erfahrungsbeispiel („ich mach ganz oft mä-MÄdchenarbeit“, Z. 08), mit dem sich die Dozentin als kompetente und erfahrene Praktikerin inszeniert,<sup>16</sup> wie in solch einer Anwendungssituation vorzugehen ist. Dieses Szenario wird allerdings von der Teilnehmerin trotz einer mehr als zweisekündigen Gesprächspause (Z.16) und der vorausgehenden steigenden Frageintonation nicht ratifiziert. Dies führt dazu, dass Dw noch einmal explizit macht, worauf es ankommt: nämlich, dass aufgrund des fehlenden Wissens (Was ist überhaupt das Problem? Warum wollen die Mädchen nicht mit den Jungen in einer Gruppe arbeiten?) zunächst eine gemeinsame Aussprache angeregt werden muss.

(9) *Alternatives Szenario durch Teilnehmerin*

01 TNw4: aber ich FRAG mich eben grade;  
 02 isses dann vielleicht wirklich nich SCHLECHT;  
 03 =also grade wenn das so ne int äh hm so ne SPANNENDE  
 04 phase is,  
 05 GÄRung und klärung; (-)  
 06 WENN man das mal aufbricht,  
 07 Dw: =[GENau;]  
 08 TNw4: [und SAGT];  
 09 IHR geht jetzt mal,  
 10 IHR macht mal DIE gruppe,  
 11 [ihr macht mal DIE gruppe];  
 12 Dw: [NEE aber ich würd],  
 13 TNw4: um vielleicht genau DAS: auch zu klären,

<sup>16</sup> Sie reagiert damit auf das in der Frage inhärente Rezipientendesign, sich nicht nur theoretisch mit der Materie auszukennen, sondern auch praktische Erfahrungen zu haben und Ratschläge geben zu können. Es entspricht wesentlich einer Form der Imagearbeit (vgl. Holly 2001), die die Dozentin im Laufe des Seminars immer wieder betreibt und die auch dazu führt, dass sie selbst als praxiserfahren erscheinen kann. Dies ist nicht irrelevant, denn erst dadurch werden praktische Fragen solcher Art, wie sie TNw4 stellte, überhaupt gestellt. Schließlich sind die Teilnehmenden selbst praxiserfahren und gelten somit in gewisser Weise als „Experten“ der Praxis.

TNw4 zeigt mit der Beschreibung eines eigenen Handlungsszenarios allerdings Dissens an. Sie schlägt vor, die Gruppen doch aufzuteilen, um die Aussprache stattfinden zu lassen. Damit verdeutlicht sie, dass das Argument, man wisse ja nicht, warum sich die Mädchen gegenüber den Jungen avers verhielten, nicht gegen eine (aufgezwungene) Aufteilung in Gruppen spreche. Damit wird versucht, die Detaillierung der Situation, die die Dozentin vornahm, für die Anwendung als irrelevant darzustellen. Die häufigen Redeüberschneidungen zeigen bereits an, dass die Dozentin dies nicht gelten lassen wird.

Diese verwendet daraufhin viel Aufwand, um ein weiteres Szenario zu entwickeln, indem beschrieben wird, wie eine Unterrichtseinheit aussehen könnte, in der sich die Schüler gegenseitig und öffentlich ihre Wahrnehmung voneinander schildern. Damit wird eine paradigmatische Handlungsstrategie veranschaulicht. Entscheidend daran ist, dass dieses Szenario eine offensive und fiktive Weiterentwicklung des ursprünglichen Erfahrungsbeispiels der Teilnehmerin ist.

#### (10) Szenarioentwicklung

```

01 Dw:    also NE? (.)
02      DU musst (.) <<all>gucken>;
03      KANNst du auffangen,
04      ((...))
05      DEINE WAHRnehmung schildern? (--
06      und sagen was hat IHR denn hier für WAHRnehmungen;
07      wir gucken MAL-
08      =und wie gehn wir hier eigentlich miteinander UM;
09      ich hab das gefühl dass meine WAHRnehmung;
10      is EINE wahrnehmung von fünfundzwanzig, (1.0)
11      und JEder (.) schreibt vielleicht einfach mal,
12      SEINE wahrnehmung als EINzelperson auf, (1.0)
13      und da nimmst du dir wirklich dafür ne stunde ZEIT,
14      (.) und dass JE:DER auch DRANKommt;
15      =JEDER erst mal WAHRnimmt;
16      =was denkt denn überhaupt der ANdere;
17      oder die ANdere (--);
18      beVOR du sie in gemischt (.) [geschlechtliche]
19 TNw4:      [hm::      ]
20 Dw:      [arbeitsgruppen (--)] steckst,]
21 TNw4:      [okay,      ]

```

In Z. 25 ratifiziert TNw4 schließlich die Antwort der Dozentin. Es ist deutlich geworden, dass die gemeinsame Aushandlung um eine angemessene Handlungsweise hauptsächlich durch die Konstruktion von Handlungsszenarios getätigt wird und nicht durch einen Austausch von Argumenten. Durch die anfängliche Einführung des Anwendungsbeispiels wurden dabei die relevanten Problem-bereiche veranschaulicht. Genau dies problematisierte die Dozentin, indem sie aus dem ursprünglichen Beispiel

B1: In einer Klasse, in der ich unterrichte, wollen die Mädchen nicht mit den Jungs zusammenarbeiten.

in

B1.1 In einer Klasse, in der ich unterrichte, wollen die Mädchen nicht mit den Jungs zusammenarbeiten und *ich weiß nicht warum*.

umdeutet. Aus dem Beispiel wird dann mittels eines Szenarios eine Inferenz (vgl. Sacks 1985; Bergmann/Quasthoff 2010; Deppermann 2006) gezogen, die die angemessene Lösung des Beispiels illustriert (öffentliche Aussprache unter allen Beteiligten). Allerdings kann die Beispiel- und Szenarioentwicklung auch kontrovers sein. Dies hatte sich bereits angedeutet, setzt sich aber im Folgenden noch fort.

#### 4.3.3. Diskussion des Szenarios

##### *(11) Weiterführendes Szenario*

01 Dw: kann auch sein dass die alle verLIEBT sind in die  
 02 jungs;  
 03 was auch IMMER, (---)  
 04 [NE?]  
 05 TNw2: [kann] mer über sozioGRAMME schön rauskriegen;  
 06 Dw: GENau aber  
 07 TNw2: ACHTundzwanzig; (.)  
 08 lässt se alle AUFSchreiben,  
 09 und die solln DIR nen zettel schreiben (--),  
 10 ähm (.) wen kann ich LEIDEN,  
 11 und WEN lehne ich vollkommen ab;  
 12 Dw: =JA das würd ich aber grad nich; (.)  
 13 ich unterBRECH mal kurz; (.)  
 14 ist SCHWIERig mit diesem LEIDEN leiden nich leiden;  
 15 TNw2: =ja (.) das is anders [formuLIERT vielleicht],  
 16 Dw: [weil das ] is nich  
 17 transparent ne?  
 18 (.) das is nur an DICH gerichtet;

In Z.01/02 versucht die Dozentin die bereits von TNw4 ratifizierte Antwort auf die Ausgangsfrage mit einer Konflikthöhepunktbeschreibung („kann auch sein dass die alle verLIEBT sind in die jungs“) abzuschließen. Allerdings folgt auf diese Äußerung ein von TNw2 entwickeltes alternatives Szenario, indem sie den Vorschlag unterbreitet, ein Soziogramm einzusetzen. Damit wird im Übrigen deutlich, dass ihr das wesentliche Moment – die öffentliche Aussprache unter allen Beteiligten in der Klasse – der im Szenario veranschaulichten Handlungsanweisung nicht klar geworden ist. Das zeigt sich darin, dass keine Rahmung stattfindet, die einen Dissens anzeigen würde. Im Gegenteil: die kurze Redeüberschneidung in Z.05 und der Abschluss nach der Unterbrechung von Dw („anders formuLIERT vielleicht“, Z. 15) deuten daraufhin, dass TNw2 ihren Beitrag als konkreten Umsetzungsvorschlag zur von Dw vorgeschlagenen Klärung versteht. Der Vorschlag TNw2s stellt allerdings eine Alternative respektive ein konträres Vorgehen zum Handlungsszenario der Dozentin dar. Dies wird in der Intervention Dws ab Z. 14 deutlich, indem sie diesen Vorschlag abwertet („ist SCHWIERig mit diesem LEIDEN leiden nich leiden“).

##### *(12) Erweiterung des Bezugbeispiels*

01 TNw2: ja erst mal JA; (.)  
 02 aber dass ICH weiß,  
 03 wenn ich zum beispiel dort REINgehe,  
 04 und die klasse noch nicht KENne?

05 Dw: =dann machst du aber KEIN beteiligungsprozess auf;  
 06 wo ALLE beteiligt sind. (-)  
 07 dann hast DU die hierarchie.

TNw2 reagiert mit einer Detaillierung und Verkomplizierung der Situationsbeschreibung, indem sie die Situation um den Aspekt „fremde Klasse“ erweitert („wenn ich zum beispiel dort REINgehe, und die klasse noch nicht KENne?“, Z. 03/04). Hier wird also ein Dissens zum Handlungsszenario dadurch erzeugt, dass das ursprüngliche Beispiel um den Aspekt „fremde Klasse“ erweitert wird. Aus der Beispielbeschreibung B1.1 ist nun

B1.2 In einer *fremden* Klasse, in der ich unterrichte, wollen die Mädchen nicht mit den Jungs zusammenarbeiten und ich weiß nicht warum.

geworden. Damit wird auch der veranschaulichte Problemkreis komplexer. Auf die Bemühungen der Dozentin diese Erweiterung als irrelevant zu markieren, erweitert die Teilnehmerin den Problemkreis ein weiteres Mal (Außenseiter):

(13) *Einführung des Außenseiters*

01 TNw2: aber ich sei ich=ich WEIß vorher,  
 02 WER is dort der AUßenseiter;  
 03 Dw: JA; (.)  
 04 aber DU hast die hierarchie und die autorität  
 05 in dem SINne,  
 06 und BEHÄLTST sie auch; (.)  
 07 weil DU hast das wissen von allen;

Dw betreibt in der Folge viel Aufwand, um theoretische und normative Argumente vorzubringen, die die angemessene Situationsdefinition begründen. TNw2 bringt immer wieder Erfahrungsbeispiele, um diese Situationsdefinitionen und die von Dw konstruierten Handlungsszenarien als unrealistisch auszuweisen. Die Teilnehmenden haben dabei den Vorteil, dass sie die Situation immer weiter zuspitzen können, ohne dass Dw diese Situationsbeschreibungen angreifen kann, da die Teilnehmenden ihre subjektiven Situationserfahrungen schildern, die nicht überprüft werden können. Dies wird an folgender Stelle deutlich:

(14) *versuchte Evidenzanzweiflung*

01 TNw2: und du hast den EINen DER is immer am rand,  
 02 DEN lassen die gar nich zu wort kommen; (---)  
 03 Dw: aber es sind ja nicht VIERundzwanzig gegen eins;  
 04 TNw2: DOCH; (-)  
 05 du HAST teilweise wirklich [so ne situation;]  
 06 Dw: [GUT dann tust ] den mit  
 07 in die gruppe,

Diese Diskussion ist hoch kohärent, wenn sie auch letztlich nicht in einen Konsens mündet. Einmal in die Beispielerzählung eingeführte deskriptive Konstrukte (Außenseiter, geringes Vorwissen, fremde Klasse, etc.) können nicht einfach wieder aufgelöst werden und dienen als Heuristik für die Szenarios, die paradigmatische Handlungsanweisungen illustrieren. Damit unterscheidet sich die

Diskussion von didaktisierten Formen, wie etwa im Fachunterricht Deutsch (vgl. Spiegel 2006b), wo der Gegenstand der Diskussion öfters gewechselt wird. Vielmehr ist diese Diskussion eine gemeinsame Beschreibung einer adäquaten Situation, mit der typische pädagogische Problemfelder veranschaulicht und der angemessene Lösungsstrategien zugeordnet werden. Diese Diskussion ist eine Konsequenz aus dem vielfältig eingeführten Lebensweltbezug, der im Seminar etabliert wurde. Oder anders: Die lehr-lern-typische I-R-F-Struktur bricht auf, weil die TeilnehmerInnen ihre eigenen Erfahrungen zum Thema machen und damit Dissens zum vorgeschlagenen Handlungsszenario anzeigen.<sup>17</sup>

## 5. Fazit

Unsere Analysen zeigen, dass Beispiele und Beispielerzählungen durch offene Initiierungen, die den Dozenten Unbekanntes betreffen, hervorgerufen werden. Diese Beispiele und Beispielerzählungen haben eine definitorische Funktion, weil die subjektiven Erfahrungen persönliche Begriffsverständnisse (Vorwissen) und individuelle Handlungsprobleme (Relevanzen) veranschaulichen. Das ist nicht unerheblich für das institutionelle Handlungsziel der Wissensvermittlung, da die persönlichen Erfahrungen und Relevanzen zur Grundlage der Wissensgenerierung werden, indem diese reflektiert und zum Ausgangspunkt für die Entwicklung kontrafaktischer Situationen werden und somit wiederum zentrale Problembereiche und Handlungsstrategien von den Dozenten veranschaulicht werden.

Lebensweltliche Inhalte (Erfahrungen, subjektive Eindrücke, Professionswissen, etc.) treten in diesem Seminar nicht nur häufig auf, sondern erfüllen eine gesprächsorganisatorische Funktion. Die aktiv eingeforderte Thematisierung dieser führt dazu, dass

- 1) ein grundlegendes Rezipientendesign vorherrscht, welches die TeilnehmerInnen nicht nur als Lernende, sondern auch als kompetente Personen adressiert. Die TeilnehmerInnen werden als „ganze“ Person mit individuellen Erfahrungen relevant.
- 2) Dies wiederum hat zur Folge, dass von den TeilnehmerInnen spontan immer wieder persönliche Erfahrungen durch Beispielerzählungen und Beispielkonstruktionen veranschaulicht werden und die Kommunikationsstruktur eine spezielle Realisierung des bisher beschriebenen unterrichtstypischen I-R-F-Musters darstellt und sogar in offenere Sequenzstrukturen übergeht.
- 3) Die Nutzung von Erfahrungen, Vorwissen und persönlichen Relevanzen zur neuen Wissensproduktion geht mit einem erhöhten Moderationsaufwand einher (z.B. gemeinsame Szenarioentwicklung). Dies ist eine durchaus

---

<sup>17</sup> Es geht dabei nicht darum, diesen Sachverhalt zu bewerten. Die Diskussion kann für die Lehr-Lern-Situation je nach Bewertungsmaßstab positiv (Beteiligung, Teilnehmer können ihre Perspektive einbringen, etc.), wie auch negativ (Unterrichtsverlauf ist gestört; Planung der Dozenten wird behindert) bewertet werden. Entscheidend ist, dass die Dynamik der Diskussion nur deshalb entsteht, weil die Teilnehmer am Veranschaulichungssystem mitwirken, indem sie in einer Art Kokonstruktion an der Etablierung des Handlungsszenarios beteiligt sind.

anspruchsvolle didaktische Aufgabe, die auch viele hier nicht zum Thema gemachte Probleme hervorruft.

Beispiele und Beispielerzählungen veranschaulichen also subjektive und sachliche Wissensbestände und bilden in diesem Seminar sehr häufig die Basis für die Wissensvermittlung. Es ist durchaus ein kontra-intuitiver Befund, dass wir in Kontexten, in denen professionelle Akteure ein Weiterbildungsseminar besuchen, bedeutend mehr lebensweltliche und subjektive Elemente finden, als im Schulunterricht, obwohl gerade hier die neuere Didaktik auf einen Einbezug der Lebenswelten der Schüler drängt. Es sind lebensweltliche Themen, die die Dynamik der Kommunikationsstruktur dieses Seminars verursachen und nicht etwa allein die besseren kognitiven Kompetenzen, die Erwachsene gegenüber Kindern haben.

## 6. Literaturangaben

- Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger (2001): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen: Max Niemeyer.
- Bergmann, Jörg/Quasthoff, Uta (2010): Interaktive Verfahren der Wissensgenerierung – Methodische Problemfelder. In: Domke, Christine/Ohlhus, Sören/Dausendschön-Gay, Ulrich (Hg.): Wissen in (Inter-)Aktion. Verfahren der Wissensgenerierung in unterschiedlichen Praxisfeldern. Berlin/New York: De Gruyter, 21-34.
- Brünner, Gisela/Gulich, Elisabeth (2002): Verfahren der Veranschaulichung in der Experten-Laien-Kommunikation. In: Dies. (Hgg.): Krankheit verstehen. Interdisziplinäre Beiträge zur Sprache in Krankheitsdarstellungen. Bielefeld: Aisthesis, 17-93.
- Deppermann, Arnulf (2006): Von der Kognition zur verbalen Interaktion: Bedeutungskonstitution im Kontext aus Sicht der Kognitionswissenschaften und der Gesprächsforschung. In: Deppermann, Arnulf/Spranz-Fogasy (Hg.): be-deuten. Wie Bedeutung im Gespräch entsteht. 2.Aufl. Tübingen: Stauffenburg, 11-33.
- Deppermann, Arnulf (2010): Zur Einführung: „Verstehen in professionellen Handlungsfeldern“ als Gegenstand einer ethnographischen Konversationsanalyse. In: Deppermann, Arnulf et.al. (Hg.): Verstehen in professionellen Handlungsfeldern. Tübingen: Narr, 7-26.
- Deppermann, Arnulf/Schmitt, Reinhold (2008): Verstehensdokumentationen: Zur Phänomenologie von Verstehen in der Interaktion. In: Deutsche Sprache 36, 220-245.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchung schulischer Kommunikation. Tübingen: Gunter Narr.
- Harren, Inga (2009): Formen der Begriffsarbeit – wie im Unterrichtsgespräch Inhalte und Fachtermini verknüpft werden. In: Vogt, Rüdiger (Hg.): Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg, 151-168.
- Holly, Werner (2001): Beziehungsmanagement und Imagearbeit. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, F., Sven (Hg.), Text- und Ge-

- sprachslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin//New York: Walter de Gruyter, 1382-1393
- Klein, Josef (2009): Erklären-was, erklären-wie, erklären-warum. Typologie und Komplexität zentraler Akte der Welterschließung. In: Vogt, Rüdiger (Hg.): Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg, 25-36.
- Koole, Tim (2009): Erklären in der Mathematikklasse. Eine angewandte Konversationsanalyse. In: Vogt, Rüdiger (Hg.): Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg, 109-122.
- Lakoff, George/Johnson, Mark (2007): Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Lüders, Manfred (2003): Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache. Bad Heilbrunn/OBB: Julius Klinkhardt.
- Mazeland, Harrie (1983): Sprecherwechsel in der Schule. In: Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (Hg.): Kommunikation in Schule und Hochschule: linguistische und ethnomethodologische Analysen. Tübingen: Narr Verlag, 77-101.
- McHoul, Alexander (1978): The organization of turns at formal talk in the classroom. In: *Language in Society* 7, 182-213.
- Mehan, Hugh (1989): The Structure of classroom discourse. In: Dijk, Teun A. von (Hg.): *Handbook of Discourse Analysis. Volume 3. Discourse and Dialog.* London u.a.: Academic press, 119-131.
- Nystrand, Martin (1997): Dialogic instruction: When recitation becomes conversation. In: Nystrand, M./Gamoran, Adam/Kachur, Robert/Prendergast, Catherine (Hg.): *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom.* New York [u.a.]: Teachers College Press, 1-29.
- Sacks, Harvey (1985): The Inference Making Machine: Note on Observability. In: Van Dijk, Teun (Hg.), *Handbook of Discourse Analysis. Volume 3: Discourse and Dialogue.* London: Academic Press, 13-23
- Sacks, Harvey (1998): The MIR membership categorization device. In: Jefferson, Gail (Hg.): *Harvey Sacks Lectures on Conversation. Volume I & II.* Oxford: Blackwell, 40-41.
- Schwab, Götz (2009): *Gesprächsanalyse und Fremdsprachenunterricht.* Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Schwitalla, Johannes (1991): Das Illustrieren – eine narrative Textsorte mit zwei Varianten. In: Dittmann, Jürgen/Kästner, Hannes/Schwitalla, Johannes (Hg.), *Erscheinungsformen der deutschen Sprache. Literatursprache, Alltagsprache, Gruppensprache, Fachsprache.* Festschrift zum 60. Geburtstag von Hugo Steger. Berlin: Schmidt Verlag, 189-204
- Seedhouse, Paul (2004): *The interactional architecture of the language classroom. A conversation analysis perspective.* Oxford: Blackwell Publishing.
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353-402.
- Sinclair, John McHardy/Coulthard, Richard M. (1975): *Towards an analysis of discourse: the english used by teachers and pupils; based on a report submitted to the social science research council.* London: Oxford Univ. Press.

- Spiegel, Carmen (1999), Argumentation von Jugendlichen im Deutschunterricht. Zwei schulische Argumentationsformen. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik, Heft 30, 19-40.
- Spiegel, Carmen (2006a): Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution. Verlag für Gesprächsforschung. Download: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2006/spiegel.htm>.
- Spiegel, Carmen (2006b): „zum beispiel es gibt ja leute...“ – Das Beispiel in der Argumentation Jugendlicher. In: Deppermann, Arnulf/Hartung, Michael: Argumentieren in Gesprächen. 2. Aufl. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 111-129.
- Spreckels, Janet (2008): „Ham die dir’s schon erklärt?“ Worterklärungen im schulischen und außerschulischen Kontext. In: Muttersprache. Vierteljahresschrift für deutsche Sprache, Jahrgang 118, Heft 2, 121-145.
- Waring, Hansun Zhang (2009): Moving out IRF (Initiation-Response-Feedback): A Single Case Analysis. In: Language Learning 59, Heft 4, 796-824.

## 7. Transkriptionskonventionen nach GAT2

((...))	Auslassung im Transkript
((lacht))	para- und nonverbale Handlungen und Ereignisse
(wort)	vermuteter Wortlaut
[ne?]	Überlappungen und Simultansprechen
[ja.]	
=	Verschleifung, schneller Anschluss neue Beiträge
?	stark steigende Intonation
,	mittel steigende Intonation
-	gleichbleibend Intonation
;	mittel fallende Intonation
.	stark fallende Intonation
(.)	Mikropause
(-) (--) (---)	kurze, mittlere, längere geschätzte Pause bis zu 1 Sekunde
(1.0)	gemessene Pause
: :: :::	kurze, mittlere, längere Dehnung bis 1 Sekunde
akZENT	Fokusakzent
AKZENT	akzentuiert gesprochenes Wort
<<vorlesend>	> sprachbegleitende para- und nonverbale Handlungen mit Reichweite
<<f>	> <i>forte</i> , laut (Veränderung mit Reichweite)
<<all>	> <i>allegro</i> , schnell (Veränderung mit Reichweite)
<<len>	> <i>lento</i> , langsam (Veränderung mit Reichweite)
<<dim>	> <i>diminuendo</i> , leiser werdend (Veränderung mit Reichweite)

# Veranschaulichungsverfahren im Sprachförderkontext

Beate Lingnau, Ingwer Paul

## *Abstract*

This paper presents an analysis of multimodal illustration procedures in classroom interaction. For this purpose we consider a language promotion situation with one special education teacher and two first grade students. By initiating pretend play, the teacher facilitates the children's language as well as social skills. In this context the pupils work on rhyming, picture mapping, and picture naming tasks. Illustration procedures are implemented by associating special expressions or abstract concepts with real objects, pictures, gestures, or syllable clapping.

Our main interest lies in the empirical reconstruction of the interactive and multimodal generation of knowledge in a school environment.

*Keywords:* Practices of depiction, language promotion, multimodality, classroom interaction, conversation analysis, institutional communication

1. Einleitung
2. Theoretisch-methodischer Rahmen
  - 2.1. Interaktive Konstruktion von Wissen
  - 2.2. Verfahren der Veranschaulichung
  - 2.3. Multimodalität
3. Datenmaterial und Analyse
4. Beispielanalysen
  - 4.1. Beispiel *Tuch*
  - 4.2. Beispiel *Beule*
  - 4.3. Beispiel *Klatsch mal*
5. Zusammenfassung und Ausblick
6. Literaturangaben
7. Transkriptionskonventionen

## 1. Einleitung

In unserem Beitrag analysieren wir Veranschaulichungsverfahren, wie sie häufig im Kontext von Sprachfördersituationen zu beobachten sind. Veranschaulichungsverfahren in diesem Kontext dienen der Initiierung, Rahmung und Bestätigung von interaktiv prozessierten Lernaktivitäten. Sie schließen in unterschiedlicher Weise am sprachlichen Wissen und Können der Schülerinnen und Schüler an. Einerseits gehen sie von abstrakten Wissensbeständen der Kinder aus, um diese sichtbar, verfügbar und damit konkret zu machen. Andererseits nehmen sie ihren Ausgangspunkt in materiellen Gegenständen, aus denen in der Interaktion eine abstrakte Eigenschaft von Sprache abgeleitet und damit bewusst gemacht wird. Veranschaulichungsverfahren scheinen immer dann ein relevantes didaktisches Werkzeug zu sein, wenn Formen des Wissens und Könnens unterschiedlicher Abstraktheit und Bewusstheit im Spiel sind.

Die Lehr-Lernsituation, die im Fokus unserer Analysen steht, wird durch eine Art Memory-Spiel strukturiert, das den Titel *Sprech-Hexe* trägt. Die Regeln des Kartenspiels strukturieren die Abfolge der Turns, die materiellen Eigenschaften

des Spielmaterials verkörpern relevante Aspekte des Lerngegenstandes und machen diese für die Beteiligten wechselseitig sichtbar und nachvollziehbar. Wir analysieren im Folgenden exemplarisch einige Szenen, in denen es – eingebettet in die Spielsituation – um das Erkennen von Reimwörtern geht. Dabei haben wir uns von der Frage leiten lassen, welche Konzepte, Objekte und Ideen von wem und zu welchem Zweck veranschaulicht werden.<sup>1</sup>

Im Kontext der Sprachförderung werden Lernaktivitäten mit sehr kleinen Gruppen mehrsprachiger Schülerinnen und Schülern arrangiert. Damit unterscheiden sich Sprachförderprogramme bezüglich der räumlichen Anordnung von *klassischen* Unterrichtssituationen, die häufig dadurch gekennzeichnet sind, „dass im Klassenzimmer keineswegs alle Beteiligten einander ‚von Angesicht zu Angesicht‘ gegenüber stehen bzw. sitzen – sondern ‚side-to-side‘ oder auch ‚face-to-back‘“ (Hausendorf 2008: 932). Auch wenn die Schüler in der Sprachfördersituation einander nicht gegenüber sitzen, lässt sich aufgrund der räumlichen Nähe eine intensive wechselseitige Wahrnehmungswahrnehmung in der laufenden Interaktion konstatieren.

In professionsbezogenen Überlegungen zur Unterrichtskommunikation insbesondere zur zweiten Phase der Lehrerausbildung wird aus nahe liegenden Gründen häufig unterstellt, dass Lehr-Lern-Interaktion ein von der Lehrperson einseitig verantworteter und daher auch einseitig steuerbarer Prozess sei.<sup>2</sup> Diese Auffassung, die auch in praktischen Rhetoriken (vgl. z. B. Heidemann 2003) oder in der bekannten Arbeit von Kounin (1976/2006) zum classroom management vertreten wird, teilen wir nicht. Denn damit gerät die grundlegende Tatsache, dass alle Akteure (die Lehrkraft und die Schülerinnen und Schüler) die Unterrichtssituation gemeinsam konstruieren, systematisch aus dem Blick. *Veranschaulichung* wird von uns nicht im Sinne eines klassischen Vor- und Nachmachens verortet, sondern als ein im Kern interaktiv prozessiertes Verfahren.

Da aber die Verantwortung für die Planung und Strukturierung der Förderstunde aus institutioneller Sicht bei der Förderkraft liegt und zudem die Anwesenheit der Kinder nicht auf Freiwilligkeit beruht, halten wir es aus methodischen Gründen für sinnvoll, zwischen einer konstitutionslogischen und einer unterrichtsmethodischen Ebene der Interaktion zu unterscheiden.<sup>3</sup> Im Übrigen gehen auch wir von der Annahme aus, dass die Lehrkraft ein anderes und – bezogen auf die Umsetzung der gemeinsamen Interaktionsaufgaben – komplementäres Aktantenwissen als die Schülerinnen und Schüler hat. Ihr wird im Allgemeinen von allen Beteiligten ein fachlicher und methodischer Wissensvorsprung unterstellt, der sie in die Lage versetzt, die Schülerinnen und Schüler anknüpfend an vorhandene Wis-

---

<sup>1</sup> Unsere Analysen basieren auf Videoaufnahmen, die im Rahmen des Projektes LISFör (Literalität und Interaktion in der Sprachförderung) entstanden sind. LISFör begleitet ein durchgängiges Sprachförderprojekt der Stadt Bielefeld. Wir danken den Kolleginnen der teilnehmenden Schulen für ihre Offenheit bei der Durchführung der Videoaufnahmen sowie den beteiligten Kindern und ihren Eltern für die Zustimmung zur Untersuchung.

<sup>2</sup> Besonders ausgeprägt dürfte diese Tendenz in der Lehrerausbildung sein, da die Novizen ihr professionelles Lehrerhandeln in Prüfungssituationen als selbstgesteuertes und geplantes Handeln legitimieren und begründen müssen.

<sup>3</sup> Insgesamt könnte man von drei Ebenen ausgehen, denn das Unterrichtsgespräch wird – je nach Perspektive – als Medium, als Methode und als Gegenstand der Lehr-Lern-Interaktion genutzt (vgl. hierzu Paul 2009). Zur konstitutionslogischen Rekonstruktion von Lehr-Lern-Interaktion (vgl. Schmitt 2011).

sensstrukturen beim Wissenserwerb zu unterstützen (Gibbons/Cummins 2002; Hausendorf 2008).

Brünner und Gülich (2002), die Veranschaulichungsverfahren im Kontext von Experten-Laien-Kommunikation herausgearbeitet haben, betrachten Veranschaulichung als ein interaktives Darstellungsverfahren, das „auf der Annahme bestimmter Schwierigkeiten der Verständigung [operiert]“ (Brünner/Gülich 2002: 22). Dabei beschränken sie sich in ihren Analysen auf verbale Verfahren der Veranschaulichung.<sup>4</sup> In unseren Beispielen spielen diese aber ebenso wie das räumliche und das materielle Setting für die Analyse von Veranschaulichungsverfahren im Sprachförderkontext eine zentrale Rolle (vgl. auch Goodwin 2000; Kendon 1990; Breidenstein 2006). Da die räumliche Anordnung der Personen und der Requisiten sowie die permanente wechselseitige Wahrnehmung für die von uns analysierte Sprachfördersituation konstitutiv ist, würde eine ausschließliche Analyse der verbalen Handlungen dem komplexen Zusammenspiel der genannten Faktoren nicht gerecht.<sup>5</sup> Wir ergänzen Brünner und Gülichs Ansatz für unsere Analyse um eine multimodale und holistische Perspektive.

## 2. Theoretisch-methodischer Rahmen

### 2.1. Interaktive Konstruktion von Wissen

Wer sich mit der Entstehung und der Vermittlung von Wissen in der schulischen Lehr-Lernkommunikation beschäftigt, muss sich unseres Erachtens aus methodischen Gründen mit der prinzipiellen Unbeobachtbarkeit kognitiver Einheiten befassen. Denn weder als Teilnehmer noch als Beobachter haben wir einen direkten Zugang zum Wissen der Anderen: „There is no reason to look under the skull since nothing is to be found there but brains“ (Garfinkel 1963: 190). Bergmann und Quasthoff bezeichnen diese grundlegende Tatsache mit dem Begriff *Intransparenz des Fremdbewusstseins*:

Zu dem, was der Andere denkt, weiß, oder beabsichtigt, gibt es auch im Alltag keinen direkten Zugang, es muss indirekt mit Manifestationen – Äußerungen und Verhalten – erschlossen werden. (Bergmann/Quasthoff 2010: 22)

Erfolgreiche Verständigung setzt die wechselseitige Unterstellung von Wissen bei den Teilnehmern voraus.<sup>6</sup> Das Wissen *hinter* der Interaktion ist weder für die

<sup>4</sup> Vergleiche aber den Beitrag vom Brünner in diesem Band zu visuellen Veranschaulichungen.

<sup>5</sup> Zur Differenzierung der verschiedenen Ebenen, auf denen die Wahrnehmungswahrnehmung im Unterricht organisiert wird vgl. Breidenstein (2006).

<sup>6</sup> Diese Erkenntnis ist nicht neu, unter anderem findet sie ihren Niederschlag in den interaktionslogischen Idealisierungen nach Schütz (1935/1971), aber auch in den so genannten *Interaktionspostulaten* nach Grice (1975). Bergmann und Quasthoff (2010) stellen die These auf, dass die Unbeobachtbarkeit von Wissen und Kognition in der Alltagskommunikation von den Interagierenden kompensiert wird, indem sie

1. als Mitglieder einer Kommunikationsgemeinschaft gegenseitig Wissen unterstellen (das wiederum sozial induziert ist) und weil sie
2. über Erwartungsmuster und Inferenzschemata verfügen, mit denen sie beobachtetes Verhalten kontextsensitiv interpretieren können und weil sie
3. dem Anderen immer wieder Accounts liefern, wie eine Aktivität im laufenden Interaktionsprozess zu deuten ist.

Teilnehmer noch für die Analytiker unmittelbar verfügbar. Zur Verfügung stehen vielmehr die *Verfahren*, mit denen Wissen angezeigt, induziert, prozessiert und interpretiert wird. Wissen als *Besitz* eines Individuums tritt situativ und aktualgenetisch als Produkt von spezifischen Interaktionsprozessen in Erscheinung. Im Hinblick auf die spezifisch didaktische Ausrichtung der untersuchten Sequenzen vermuten wir, dass die Qualität des Wissens und Könnens mit der Qualität der interaktiven Ereignisse korreliert, in deren Verlauf es konstruiert und bestätigt wurde.

In der Lehr-Lern-Interaktion haben wir es aber noch mit der Unterstellung einer anderen Art von Wissen zu tun. Es handelt sich hierbei nicht um das übliche, notwendig und beiläufig unterstellte Wissen und Können, sondern um ein Wissen und Können, das in der Schule explizit (in expliziten Aushandlungs- und Interpretationsprozessen) vermittelt wird und welches für die Schüler zu bestimmten Zeitpunkten abrufbar sein muss. Lerntheoretisch folgen wir dabei der Annahme, dass die Aneignung von Wissen durch die Verknüpfung neuer Informationen mit vorhandenem Wissen erfolgen muss. Den zentralen Ort dieser Aneignungsprozesse sehen wir bezugnehmend auf die interaktionistische Tradition von Spracherwerbsprozessen wiederum in der Interaktion selbst (Bransford et al. 2000; Nilson 1998; Vygotskij 1964/1932). Dies impliziert für die praktische Unterrichtsgestaltung, dass es für die Lehrkräfte nicht ausreicht, nur auf Wissensbestände zurückzugreifen, die beispielsweise durch Tests oder Klassenarbeiten ermittelt wurden. Vielmehr ist es wichtig, in der Unterrichtsinteraktion immer wieder *online* Hinweise auf Wissensbestände der Kinder wahrzunehmen und zu elizitieren, an die dann neues Wissen angeknüpft werden kann.

Die Interaktion im Klassenraum beruht demnach in spezifischer Weise auf der gegenseitigen Unterstellung von Wissen, wobei die Aufgabe der Lehrkraft darin zu sehen ist, dieses Wissen nach einem mehr oder weniger festgelegten zeitlichen Plan und mittels didaktischer Methoden an die Kinder weiterzugeben und zu festigen. Der Erwerb von Wissen ist im fortlaufenden Interaktionsgeschehen Gegenstand eines andauernden Interpretations- und Aushandlungsprozesses, den die Schülerinnen und Schüler unter anderem durch Fragen steuern können. Die Lehrkraft hat in Unterrichtsinteraktionen allerdings häufig einen größeren Redeanteil mit mehr initiierenden Äußerungen. Im Anschluss an die Äußerungen der Schüler und Schülerinnen nimmt sie typischerweise explizite und implizite Wertungen vor. Dabei unterstellt die Lehrkraft den Schülern ein Wissen, das zuvor auf der Grundlage von Lehrplänen systematisch vermittelt oder im Verlauf der aktuellen Stunde gemeinsam erarbeitet wurde.

Als situative Anknüpfungspunkte zur Wissensvermittlung dienen den Lehrkräften die kontextsensitive Interpretation von Schüleraktivitäten auf der Grundlage von kontextspezifischen Erwartungsmustern und Inferenzschemata. Besondere Bedeutung kommt dabei wechselseitig wahrnehmbaren Praktiken zu, die Accounts zur adäquaten Deutung der laufenden Aktivitäten liefern. Sie haben nicht zuletzt deswegen einen besonderen Stellenwert, da das Verhalten der Schülerinnen und Schüler einer permanenten Bewertung durch die Lehrkräfte unterliegt. Wir vermuten, dass diese Praktiken sehr stark durch die besondere soziale Situation im institutionellen schulischen Kontext geprägt sind und sich erheblich von denen in der Alltagskommunikation unterscheiden.

## 2.2. Verfahren der Veranschaulichung

Verfahren der Veranschaulichung verstehen wir mit Brünner und Gülich als interaktive Darstellungsverfahren, die eingesetzt werden, um unterschiedliche Wissensstände der Interaktanten zu überbrücken (Brünner/Gülich 2002: 22). Brünner (in diesem Band) betont, dass Veranschaulichungen dazu dienen, neues Wissen zu vermitteln und daher häufig im Rahmen von Erklärungen verwendet werden. In diesem Zusammenhang werden sie beispielsweise genutzt, um „Fachwortgebrauch zu vermeiden, die Erklärung konkret zu halten und die Anschlussfähigkeit an vorhandenes Wissen herzustellen“ (Brünner in diesem Band S. 20).

In schulischen Lehr-Lernkontexten kann es sich hierbei allerdings auch um „Pseudo-Wissensdifferenzen“ handeln. Hier gehört es zur gängigen Praxis, dass Kinder auf der einen Seite aufgefordert werden, Sachverhalte darzustellen, die für die Förderkraft und/oder die anderen Kinder keineswegs neu sind. Auf der anderen Seite vermittelt die Förderkraft Sachverhalte, die den Kindern bereits bekannt sind oder zumindest bekannt sein sollten. Dieses Vorgehen kann entweder zur Verständnissicherung oder zur Wiederholung schulischer Lerninhalte dienen. Veranschaulichungen können auch in diesem Kontext zur Vermeidung von schwierigen Fachwörtern sowie zur Konkretisierung von Erklärungen dienen oder Anschlussfähigkeit an vorhandenes Wissen generieren.

Brünner und Gülich unterscheiden zwei große Gruppen von Verfahren der Veranschaulichung. Zum einen beschreiben sie Paraphrasierungen, Reformulierungen,<sup>7</sup> Explizierungen und Erklärungen und zum anderen Veranschaulichung durch sprachliche Bilder unterschiedlicher Art. Brünner und Gülich beziehen sich vorwiegend auf die zweite Gruppe und unterscheiden hierbei vier Formen der Veranschaulichung: erstens Metaphern, Vergleiche und Analogien, zweitens Beispiele und Beispielerzählungen, drittens Konkretisierungen und viertens Szenarios. Metaphern werden, bezugnehmend auf Lakoff und Johnson (1980) als sprachliche Bilder verstanden, die „auf Ähnlichkeitsbeziehung[en] zwischen Objekten, Ereignissen oder Konzepten beruhen oder solche Ähnlichkeitsbeziehungen aktiv herstellen.“ (Brünner/Gülich 2002: 23). In ihren Analysen beziehen sich die Autorinnen dabei auf zusammenhängende Metaphernsysteme, wie zum Beispiel den Vergleich des Herz-Kreislaufsystems mit einem Verkehrssystem. Wir beziehen uns in unseren Analysen vor allem auf einfache Vergleiche, Analogien und Beispiele.

Das Konzept von Brünner und Gülich legt nahe, dass man nur etwas veranschaulichen kann, das bereits (mental, materiell) vorhanden ist. *Veranschaulichen* bedeutet dann, dass ein (bekanntes, vorhandenes...) Objekt *vor Augen* geführt wird, dass es konkretisiert, durch ein Bild dargestellt wird. Beispiel: ein komplexer Arbeitsvorgang wird einerseits durch einen Text umschrieben und andererseits durch eine Abbildung *veranschaulicht*. Oder: Ein wissenschaftlich definierter Vorgang wird durch ein bekanntes alltagsweltliches Konzept *veranschaulicht* (*das Herz ist wie ein Motor*). Wenn ein Objekt, eine Idee, ein Konzept oder ähnliches veranschaulicht wird, besteht daher die Grundfigur darin, dass etwas durch etwas anderes klarer gemacht wird. Es gibt typischerweise eine Bewegung vom Abs-

---

<sup>7</sup> Zu Paraphrasierungen und Reformulierungen siehe auch Gülich und Kotschi (1987, 1996).

trakten zum Konkreten, vom Komplizierten zum Einfachen, vom Unsichtbaren zum Sichtbaren usw.

In unserem Beispiel, der Sprachfördersituation, scheint dagegen eine andere Form des Veranschaulichens vorzuherrschen, bei der umgekehrt vorgegangen wird, nämlich vom Konkreten zum Abstrakten: Die Bilder (von konkreten Objekten) liegen den Schülern vor, und es geht im weiteren Verlauf der Interaktion darum, abstrakte Eigenschaften dieser im Rahmen des Spiels symbolisch dargestellten Objekte zu thematisieren. Dabei steht für die Schüler nicht die Abstraktionsleistung im Vordergrund, die symbolische Darstellung realer Objekte durch Bilder zu erkennen. Vielmehr sollen die Kinder die Bilder benennen und in einem zweiten Schritt abstrakte linguistische Aspekte wie Silbigkeit, phonetische und graphematische Gestalt erkennen. Die Spielsituation wird zusätzlich für Einführung, Sicherung und Erweiterung der jeweiligen Wortkonzepte genutzt.

### 2.3. Multimodalität

Entsprechend unseren Überlegungen zu den Eigenschaften und zur Verfügbarkeit von *Wissen* in der Lehr-Lern-Interaktion gehen wir von der Annahme aus, dass die kognitiven Aktivitäten der Teilnehmer in ihren *sozialen Aktivitäten* sichtbar werden. Wir verstehen Kognition mit Goodwin (2000: 1490) als einen *reflexiv situierten Prozess* (*reflexively situated process*), bei dem die Teilnehmer sich fortlaufend auf verschiedene *semiotische Ressourcen* stützen können. Zu diesen Ressourcen gehören – wie Goodwin anhand eines Beispiels, bei dem sich spielende Kinder über den nächsten Zug in einem Hüpfspiel verständigen, zeigt – neben den im engeren Sinne *sprachlichen Methoden* (wie z. B. die Darstellungsfunktion der Sprache, syntaktischer Parallelismus, Ikonizität der syntaktischen Konstruktionen) auch nicht-verbalsprachliche Verfahren wie ikonische Gesten, deiktische Gesten, Körperhaltung und Blickkontakt (vgl. ebd.: 1504). Darüber hinaus betonen wir unter anderem mit Breidenstein (2006), aber in Abgrenzung zu den meisten anderen Studien zur Unterrichtskommunikation neben der zeitlichen vor allem die *räumliche* Dynamik des Geschehens<sup>8</sup> und die Rolle der Requisiten bei der Organisation der Lehr-Lern-Interaktion. Die wichtigste Requisite in der beobachteten Einheit ist das Sprech-Hexe-Spiel, das im Mittelpunkt der Lehr-Lern-Interaktion steht. Es besteht aus einem Set kleiner runder Bildkärtchen, auf denen unterschiedliche Gegenstände abgebildet sind, sowie einer, in den Spielkarton integrierten, beispielbaren Drehscheibe (vgl. Abb. 1 und 2). Dem Sprech-Hexe-Spiel kommt in diesem Zusammenhang besondere Bedeutung zu, weil es die zeitliche Dynamik der Interaktion bestimmt und zugleich ideale räumliche Voraussetzungen für die Sichtbarmachung kognitiver Verfahren schafft. Das Sprech-Hexe-Spiel kann nur gespielt werden, wenn alle MitspielerInnen die Spielkarten sehen und berühren können. In der Terminologie von Goodwin fungiert das Sprech-Hexe-Spiel als *contextual configuration*, an der sich die Teilnehmer orientieren.<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Die Bedeutung der Multimodalität in der Interaktion und der Einfluss räumlicher Arrangements in der Unterrichtskommunikation werden zum Beispiel auch von Pitsch (2009), Hausendorf (2008) oder Mondada/Hausendorf/Schmidt (2012) erkannt und bearbeitet.

<sup>9</sup> Vgl. die Definition von Goodwin „a particular, locally relevant array of semiotic fields that participants demonstrably orient to (not simply a hypothetical set of fields that an analyst might impose to code context) is called a contextual configuration“ (2000: 1490).

### 3. Datenmaterial und Analyse

#### Situationsbeschreibung

In der ausgewählten Sprachfördersituation arbeitet eine Sprachförderkraft mit zwei 6;4-jährigen Kindern der ersten Klassenstufe. Salem und Mustafa wachsen mit den Erstsprachen Kurdisch beziehungsweise Urdu zweisprachig auf.

#### Requisiten

Mithilfe der Bildkärtchen des Sprech-Hexe-Spiels sollen die Kinder üben, Reimwörter zu finden. Haben sie ein Reimpaar gefunden, dürfen sie die entsprechenden Kärtchen mittels einer Drehvorrichtung in einen imaginären Kochtopf *rühren*. Zur Selbstkontrolle kann die Passung der Kärtchen auf der Grundlage zweier identischer Symbole auf den Rückseiten der beiden Karten überprüft werden. Diese sind aber nur sichtbar, wenn sie unter die rote durchsichtige Scheibe gelegt werden (siehe Abb. 2).

Das Sprech-Hexe-Spiel wurde gezielt für die Arbeit mit Sprachfördergruppen entwickelt. Es knüpft an die Logik anderer Spiele an, die die Schülerinnen und Schüler bereits kennen (z. B. Memory).



Abbildung 1



Abbildung 2

Die Förderkraft wandelt das von der Spielanleitung vorgesehene Verfahren ein wenig ab. Sie führt die Bilder zunächst systematisch in einigen Übungsdurchgängen ein. Erst als die sichere Benennung der Spielkarten gewährleistet ist, bekommt das Spiel den vorgesehenen Wettbewerbscharakter und die Kinder dürfen die gefundenen Kärtchen „in den Topf rühren“.

Das Sprech-Hexe-Spiel hat Implikationen für die Interaktion, indem es bestimmte Aktivitäten erwartbar und steuerbar macht, und es hat durch die Eigenschaften des Spielgeräts Implikationen für den Sprachlernprozess im engeren Sinne. Die verwendeten Spielkärtchen tragen Bilder, die durch ihre farbliche Gestaltung bestimmte Zuordnungen nahelegen usw. Aus sprachwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Sicht fällt auf, dass bestimmte Optionen durch die Vorgaben des Spiels ausgeschlossen werden: Die Reimpaare können beispielsweise nur mit bestimmten Ausdrücken gefunden werden. So ist durch die Logik des Spiels vorgesehen, dass zwei Karten das Reimpaar *Tuch – Buch* bilden und das Spiel funktioniert nur, wenn beide Karten auch mit genau diesen Lexemen benannt werden. Wird das Tuch abweichend als *Schal* bezeichnet, kann das Reimpaar nicht gefunden werden. Das hat zur Folge, dass in der Welt des Sprech-Hexe-Spiels ein Bild immer genau einem Ausdruck zugeordnet wird, der wiederum genau einen Ausschnitt der außersprachlichen Wirklichkeit bezeichnet. Die Eigenschaften des Spiels bleiben nicht folgenlos für die situative Sprachverwendung der Kinder.

Dies zeigt sich beispielsweise bei der Begriffsbildung. Der Begriff, mit dem ein Bild benannt wird, kann nicht durch ein Synonym oder einen alternativen Begriff aus dem semantischen Umfeld ersetzt werden.

### Räumliches Arrangement

Das räumliche Arrangement in der von uns beobachteten Dreierkonstellation unterscheidet sich signifikant vom üblichen Setting im Klassenverband, das in dieser Klasse üblicherweise durch mehrere Gruppentische geprägt ist. Das Setting ist eine wichtige Voraussetzung für die Etablierung multimodal geprägter Verfahren der Veranschaulichung. Die *permanente Wahrnehmungswahrnehmung* aller Anwesenden wird durch die räumliche Ausrichtung gesichert (vgl. u.a. Hausendorf 2008: 938). Darüber hinaus ermöglicht sie den Teilnehmern – wiederum für alle jederzeit sichtbar – mit Requisiten zu hantieren. Dabei kontrolliert die Förderkraft den Zugang der Schüler zu den Spielgeräten. Der Suppentopf der Hexe und die Spielverpackung liegen in ihrer unmittelbaren räumlichen Nähe, während die Bildkarten von Beginn an von allen Teilnehmern in gleicher Weise erreichbar sind. Diese räumliche Konstellation wird interpretiert und *bespielt* durch einen symbolischen Kontext (das Sprech-Hexe-Spiel), der die Lehr-Lern-Interaktion entscheidend vorstrukturiert.



Abbildung 3

Die Teilnehmer interagieren also in relativer räumlicher Nähe durchgehend im gleichen optischen, akustischen und haptischen Raum. Ihre Sitzposition an den beiden zusammengeschobenen Tischen definiert einen klaren Interaktionsraum im ansonsten diffusen Klassenraum (vgl. Kendon 1990). Die Förderkraft kann zu beiden Schülern Blickkontakt halten, die Schüler ihrerseits sehen aufgrund der Seite-an-Seite-Konstellation in erster Linie die Förderkraft, können aber durch die räumliche Nähe jederzeit in die Aktivitäten des anderen eingreifen: die Förderkraft hat einen privilegierten optischen Zugang zu den Schülern, die Schüler einen haptischen untereinander.

Da in dem geschilderten Setting sämtliche Verfahren der Veranschaulichung von allen Teilnehmern wechselseitig wahrnehmbar sind, kann sich Veranschaulichung auch auf materielle Gegenstände beziehen und bis zu einem Maximum konkret sein – sie reicht bis zum Vorzeigen und Anfassen von Gegenständen. Da die Spielkärtchen gemeinsam manipuliert werden, findet eine Engführung von sozialer Interaktion und kognitiver Auseinandersetzung mit den Bildinhalten statt. Die Förderkraft kann den Lernfortschritt der Schüler jederzeit online wahrnehmen und beeinflussen. Im Folgenden sollen der Ablauf des Spiels und die spezifischen Möglichkeiten des räumlichen Arrangements an einem Beispiel illustriert werden.

## Beispiel Klatschmemory

### Situationsbeschreibung

Die Szene ereignet sich, nachdem die Kinder bereits alle Karten des Sets einmal benannt und nach Reimpaaren sortiert haben. Dieser *erste Durchgang* wurde als eine Art Vorübung zum *eigentlichen Spiel* (Klatschmemory) eingeführt, das den Kindern bereits aus anderen Zusammenhängen bekannt ist. Salem hat die Aufgabe, den Spielablauf zu erklären und die Sprachförderkraft leitet die Sequenz mit der Frage „kennt ihr KLATSCHmemory,“ ein. Dies wird von Salem bejaht, woraufhin sie ihn mit der Frage: „wie GEHT das salem.“ auffordert, das Spiel zu erklären. Salem beginnt sofort schnell zu sprechen „wir MÜSSen einen aufge' dann müssen wir' wenn das und das könn' wir“. Die Sprachförderkraft greift in (846) ein, indem sie Salem fragt, was er zuerst gesagt habe, und im Anschluss daran seine ersten Worte wiederholt „=wir müssen,“ (847f.).

	846 [09:45.2]	847 [09:46.]	848 [09:46.6]
SF [v]	was hast du zuERST gesagt	=wir müssen, '	
Salem [v]			wir müssen erst eine AUFdecken
			

	849 [09:48.6]	850 [09:50.0*]	851 [09:51.0]
Salem [v]	dann gleich GUCKen, (.)	dann müssen wir so,	=wenn das GLEISCH is
			

	852 [09:52.6*]	853 [09:55.6]	854 [09:55.7]	855 [09:56.2]
SF [v]		HASTE gehört (und verSTANden?)		
Mustafa [v]				ja ich wei'
Salem [v]	SO dann, (-) DRAUF. (.) klappen. (.) machen.			
				

### Interaktion auf unterschiedlichen Ebenen der Wahrnehmung

Salem hat in dieser Szene die Aufgabe, das Spiel zu erklären. Er beginnt mit der Äußerung: „wir müssen erst eine AUFdecken“ (848). Die Verwendung des Pronomens *eine* ist sehr stark an den räumlichen und materiellen Kontext gebunden. Sie referiert auf eine Spielkarte und ist durch den Kontext *Memoryspiel*, das Verb *aufdecken* sowie den geteilten visuellen Wahrnehmungsraum (eine der auf dem Tisch liegenden und für alle sichtbaren Karten) für alle Aktanten verständlich. Das Wort *aufdecken* begleitet Salem mit einer Geste, die das Aufdecken einer Spielkarte nachahmt. Das gesprochene Wort und die Geste werden synchron ausgeführt.

Die auffällig ausholende Geste, die in (850) das *Draufklatschen* symbolisiert, leitet Salem mit: „dann müssen wir so,“ (850) ein. Zeitgleich führt er die Hand weit hinter den Kopf, als würde er zu einer übertriebenen *Klatschgeste* ausholen. Dann bricht er die Äußerung ebenso wie die Geste ab und fügt eine kurze Erklärung ein „=wenn das GLEISCH is“ (851). Danach greift er das *so* gleichzeitig mit einem erneuten Einsetzen der Klatschgeste wieder auf. Mit der Artikulation von „SO dann“ (852) führt er die Hand von einer Position hinter seinem Kopf bis kurz über die Spielkarten. Das Wiederaufgreifen und die Akzentuierung des *so* legen hier einen adverbialen Gebrauch nahe. Das Adverb hat vermutlich im Sinne von „so wie ich es zeige“ eine deiktische Funktion und verweist auf die zeitgleich ausgeführte Geste. Erst als Salem „DRAUF“ artikuliert, klatscht die Hand tatsächlich auf den Tisch und es folgt die Artikulation von „klappen“ und danach „machen“. Die indexikalische handlungsbegleitende Geste steht hier in einer „vollzugsperspektivischen Repräsentationsbeziehung zwischen einer körperlich ausgeführten [...] Handlung und dem [...] Handlungsverb“ (Stukenbrock 2010: 20).

Die Verwendung der Verben *klappen* und *machen* anstatt *draufklatschen* könnte darauf hinweisen, dass das eigentlich intendierte Lexem (noch) nicht gefunden wurde (Rice 1993).

Das beschriebene Beispiel zeigt noch keine Veranschaulichung im engeren Sinn, es macht aber zum einen beispielhaft deutlich, wie die Sprachförderkraft und die Kinder mit dem vorhandenen Spielmaterial agieren. Zum anderen zeigt es eindrucksvoll, welche Rolle die unterschiedlichen Wahrnehmungsräume für die Interaktion spielen. Die enge gegenseitige Wahrnehmungswahrnehmung ermöglicht eine Verständigung, auch wenn den Kindern bestimmte sprachliche Mittel (noch) nicht zur Verfügung stehen. Gleichzeitig bietet sie der Sprachförderkraft die Möglichkeit, kommunikative Intentionen der Kinder zu deuten. Wie sich in den folgenden Analysen zeigt, ist dies ein guter Ausgangspunkt für Verfahren der Veranschaulichung im Rahmen der Sprachfördersituation. Im Weiteren interessieren uns daher folgende Fragen:

1. Welche Verfahren der Veranschaulichung werden durch das Setting nahegelegt und verwendet?
2. Welche Lerngelegenheiten werden durch das Setting ermöglicht?
3. Welche unterschiedlichen linguistischen Ebenen werden bezogen auf die verwendeten Lexeme im Rahmen der Interaktion miteinander verknüpft?
4. In welchen Schritten wird eine Veranschaulichungssequenz vollzogen?

## 4. Beispielanalysen

Veranschaulichungsverfahren finden wir in der beobachteten Sprachförderstunde auf unterschiedlichen Ebenen des Lernarrangements. Diese werden sowohl von der Sprachförderkraft als auch von den Kindern, besonders bei der Wortschatzarbeit<sup>10</sup> und zur Bearbeitung von Problemen bei der Zuordnung von Reimpaaren, interaktiv eingesetzt. In den folgenden Beispielanalysen arbeiten wir heraus, was, von wem, zu welchem Zweck, alleine oder zusammen veranschaulicht wird.

### 4.1. Beispiel *Tuch*

#### Situationsbeschreibung

Die Szene findet in der Phase statt, in der die Kinder das Kartenset zum ersten Mal kennenlernen, alle Bilder benennen und gemeinsam überlegen, welche Reimpaare zusammengehören. In dieser frühen Phase ist es wichtig, die durch das Spiel nahegelegten Begriffe zur Benennung der Bilder für alle Karten einzuführen, da sonst das Reimspiel nicht funktionieren würde. Das Item, das im Sprech-Hexenspiel mit dem Lexem *Tuch* benannt werden sollte (als Komplement zu *Buch*), bezeichnet Mustafa als *Schal*. Diese Benennung für das Bild würde in einem anderen Kontext vermutlich akzeptiert werden, passt aber nicht in die Logik des Spiels. Aus Sicht der Sprachförderkraft ist daher eine Korrektur notwendig. Das Wortkonzept des Wortes *Tuch* ist in dieser Situation demnach das *Explanandum*, also der zu erklärende Begriff. Das *Explanans*, also die Erklärung, müsste zum einen darauf abzielen, das Wortkonzept für *Schal* von dem Wortkonzept für *Tuch* abzugrenzen und zum anderen die symbolische bildliche Darstellung auf dem Kärtchen mit dem Wortkonzept für *Tuch* zu verknüpfen.

#### Verfahren der Veranschaulichung

	526 [06:37.9]	527 [06:39.2]	529 [06:39.2]	531 [06:40.0]
SF [v]	PFLAUme und schal?			DIEses hier weißt du was das ist?
Salem [v]		nein.		
				

<sup>10</sup> Wortschatzarbeit findet in dem beobachteten Setting eher beiläufig statt. Trotzdem ist sie unverzichtbar, denn der Anlass für die Beschäftigung mit semantischen Eigenschaften von Wörtern ist in den meisten Fällen die Hinführung zu dem durch das Spiel vorgegebenen Lexem, mit welchem eine bestimmte Bildkarte benannt werden soll. Wird die Karte mit einem anderen Lexem oder gar nicht benannt, kann das Spiel nicht funktionieren.

	532 [06:41.5]	533 [06:42.6]
SF [v]	guck mal sowas hab ich auch	ein schal der ist MEIstens aus wolle.
		

	534 [06:44.4]	535 [06:46.5]	536 [06:47.1]
SF [v]	und das ist son ganz ANderer stoff.	FÜHL mal.	das ist ja KEIne wolle.

	537 [06:48.4]
SF [v]	und dann nennt man das nämlich !TU↑CH!.
Salem [v]	PFLAUme?

Salem wählt in dieser Szene zwei Bildkärtchen aus, die er mit *Pflaume* und *Schal* benennt. Diese Äußerung wird von der Sprachförderkraft im Folgenden gleich auf zwei Ebenen als problematisch markiert und bearbeitet. Zunächst wiederholt sie das Wortpaar mit einer fragenden Intonation. Die Äußerung fungiert als sinnlicher Beleg dafür, dass sich die beiden Wörter *nicht gleich anhören* und somit kein Reimpaar bilden können. Salem behandelt die Äußerung auch als solche und antwortet mit *nein*. Die Sprachförderkraft fokussiert nun mit ihrer nächsten Äußerung „DIEses hier weißt du was das ist?“ (531) das zuvor als *Schal* bezeichnete Bild und weist somit darauf hin, dass sie mit Salems Benennung nicht einverstanden ist. Sie markiert also in (531) eine bearbeitungsbedürftige Wissensdifferenz. Durch den zügigen Anschluss in (532) wird nahegelegt, dass sie keine Antwort des Kindes erwartet. Die Äußerung ist folglich als rhetorische Frage zu verstehen, die auf das Nichtwissen des Kindes verweist. Sie fungiert als Einleitung für eine erklärende Sequenz, mit der sie zugleich das Bild auf dem Kärtchen als Explanandum konstituiert (vgl. Morek 2012: 259).

Motiviert durch die Logik des Spiels, die das Wort *Tuch* aufgrund seiner phonologischen Eigenschaften erfordert, erfolgt nun eine mehrschrittige Hinführung zu dem gewünschten Lexem. Dies geschieht vor allem auf der Grundlage differenter semantischer Eigenschaften, die die unterschiedlichen Wortkonzepte auszeichnen. Beide Lexeme stammen aus einem engen gemeinsamen semantischen Feld, bezeichnen Kleidungsstücke, die am Hals getragen werden und haben aufgrund dessen sehr ähnliche semantische Konzepte.

In (532) leitet die Förderkraft mit „guck mal sowas hab ich auch“ ein Veranschaulichungsverfahren ein. Sie lenkt die Aufmerksamkeit auf ihr eigenes Tuch als beispielhaftes reales Objekt, welches sich sowohl im visuellen als auch im haptischen Wahrnehmungsraum der Kinder befindet. Die Referenz auf *Tuch* und Bildkärtchen stellt sie zusätzlich nonverbal her, indem sie mit dem Finger auf das Kärtchen zeigt, gleichzeitig ein Ende ihres Tuchs in die Hand nimmt und in Richtung der Kinder bewegt. Die Verwendung des indefiniten Pronomens *sowas* verweist darauf, dass das Bild als Wortkonzept und das Tuch als ein spezifisches Objekt dieser Kategorie behandelt wird. Als Erklärung für die Präferenz des Lexems *Tuch* anstelle von *Schal* wählt die Sprachförderkraft also nicht die phonologi-

schen, sondern die semantischen Eigenschaften aus und etabliert die materielle Beschaffenheit als (vermeintlich) differenzierendes Merkmal. Dies veranschaulicht sie in mehreren Schritten und auf unterschiedlichen Ebenen der Sinneswahrnehmung.

Das Argument für die Ablehnung des Lexems *Schal* erfolgt nun auf der verbalen Ebene, indem das typische Material beschrieben wird, aus dem ein Schal besteht und bezieht sich somit auf ein abstraktes Wortkonzept für das Lexem: „ein schal der ist MEIstens aus wolle.“ (533). Dies wird mithilfe des eingeführten Beispielobjektes veranschaulicht: „und das ist son ganz ANderer stoff.“ (544). Hier dient also die Abwesenheit des semantischen Merkmals *aus Wolle* als Beleg dafür, dass es sich nicht um einen *Schal* handeln kann. Dies impliziert, dass das Wortkonzept von *Tuch* unter anderem durch das semantische Merkmal *nicht aus Wolle* gekennzeichnet wird. Die unterschiedlichen Merkmale *aus Wolle* bzw. *nicht aus Wolle* werden somit erklärend als differenzierende Merkmale der beiden Wortkonzepte für die Lexeme *Tuch* und *Schal* eingeführt. Durch das Vorzeigen des Tuches wird ein reales sicht- und direkt manipulierbares Objekt zunächst auf der visuellen Ebene als Beispiel eingeführt. Die Eigenschaft *nicht aus Wolle* wird zusätzlich in (535) durch die Aufforderung, den Stoff des Tuches zu fühlen, auf der haptischen Ebene mithilfe des ausgewählten Beispielobjektes expliziert und konkretisiert. Die folgende Äußerung „das ist ja KEIne wolle.“ (536) impliziert, dass sie hier auf geteiltes Wissen referiert. Sie geht also davon aus, dass die Kinder wissen, wie sich Wolle anfühlt. Dies wird durch die Verwendung der Abtönungspartikel *ja* markiert (vgl. Hoffmann 2008). Die Sequenz wird durch die Folgerung: „und dann nennt man das nämlich !TU↑CH!“ abgeschlossen, indem die initiierte rhetorische Frage in (531) von der Sprachförderkraft selbst beantwortet wird.

### Systematische Abfolge der Verfahrensschritte

Anhand der „Tuch-Sequenz“, die wir als prototypisches Beispiel für Verfahren der Veranschaulichung in der beobachteten Sequenz herausstellen möchten, konnten wir folgende Verfahrensschritte herausarbeiten:

(1) Eingebettet und gerahmt wird das Verfahren quasi durch eine bearbeitungswürdige Äußerung eines Kindes im Kontext des Spiels.

Das Spiel funktioniert so lange reibungslos bis die Förderkraft einen Reflexionsauslöser identifiziert. Dieser Auslöser ergibt sich im Beispiel *Tuch* aus der Logik des Spiels, kann aber – wie sich im folgenden Beispiel zeigen wird – auch willkürlich gesetzt werden. Das Spiel bietet gewissermaßen die Folie für exponierte Sequenzen, in denen Verfahren der Veranschaulichung produziert/inszeniert werden.

(2) Als Auslöser fungiert in diesem Beispiel das Konstatieren von Nichtwissen und die Signalisierung von Bearbeitungsbedarf (erkennbar an der rhetorischen Frage „DIEses hier weißt du was das ist?“ (531)).

(3) Erklärt und veranschaulicht wird in der Szene *Tuch* durch die Fokussierung eines materiellen Objektes, das beispielhaft als ein spezifisches, mit dem Lexem *Tuch* zu bezeichnendes Exemplar dieser Gattung eingeführt wird und zugleich in Beziehung zum ebenso sichtbaren wie haptisch wahrnehmbaren Ausgangspunkt

des Reflexionsauslösers (der *falsch benannten* Spielkarte) gesetzt wird („guck mal so was hab ich auch“ (532)). Die begriffliche Differenzierung basiert also auf der Grundlage von unterstellten sicht- und fühlbaren Eigenschaften des gezeigten Objektes („ein schal der ist MEIstens aus wolle“ (533)) und wird anhand des gewählten Beispielobjektes aufgrund des visuellen („und das ist son ganz ANderer stoff“ (534)) und des sensorischen Eindrucks („FÜhl mal“ (535)) veranschaulicht.

(4) Die Veranschaulichung wird durch Unterstellung von gemeinsamen Wissen abgeschlossen („das ist ja keine wolle“ (536))

(5) und der Lerninhalt wird abschließend gesichert („und dann nennt man das nämlich tuch“ (537)).

### Welche Funktion hat die Veranschaulichung?

Die eins zu eins Zuordnung von Bild und Lexem, die von der Sprachförderkraft in dieser Sequenz aufwändig konstruiert wird, resultiert aus der Logik des Spiels. Die multimodale Kontrastierung von *Tuch* und *Schal* hat – neben der Wortschatzarbeit – im Wesentlichen die Funktion der Umorientierung einer (richtigen) Bild-Lexem-Zuordnung des Schülers zur Absicherung des Spielgeschehens.

## 4.2. Beispiel *Beule*

### Situationsbeschreibung

Die Szene ereignet sich, nachdem die Kinder bereits alle Reimkärtchen in den Topf haben verschwinden lassen. Die Sprachförderkraft öffnet nun den Topf und bittet die Kinder, sich ohne Ansicht der Bilder an die einzelnen Reimpaare zu erinnern. Mustafa erinnert sich unter anderem an das Paar *Beule-Eule*. Die Sprachförderkraft sucht die beiden Bilder in ihrem Stapel und fragt in (1833) „was is denn ne BEUle mustafa,“.

### Verfahren der Veranschaulichung

	[1832 [25:11,5*]	[1833 [25:13,7*]
SF	ich gucke mal. (-) ob ich so was hab.	was ist denn ne
[v]		

	.	1834 [25:15.4]	1835 [25:15]	1836 [25:15]	1837 [25:16]	1838 [25:16.9]
SF [v]	BEUle mustafa,					!SO! was?
SF [nv]						bläst ebenfalls die rechte Wange auf
Mustafa [v]		m' SO was.				
Mustafa [nv]		bläst seine rechte Wange auf				
Salem [v]				hier is voll DICK.		
Salem [nv]				Zeigt zunächst mit dem Finger an seine Stirn, imitiert dann aber Mustafa und bläst ebenfalls seine Wange auf.		

[...]

	1855 [25:26.0]	1856 [25:26]	1867 [25:27]	1858 [25:27.4]	1859 [25:27.8]		
SF [v]	MORgen,			wie beKOMM'	wie beKOMMT man denn ne		
Mustafa [v]			ja: (h) a (h) a.				
	.	1860 [25:27]	1871 [25:30.5]	1862 [25:32.2]	1863 [25:33]	1864 [25:33]	1865 [25:33.5]
SF [v]	BEUle.			gu:t,		wenn ich	
Mustafa [v]			wenn man sisch verLETZT.				
Salem [nv]						zeigt die Stelle an	
						1866 [25:33]	
SF [v]	mich zum beispiel STOße ne, (.) dann krieg ich HIER ne beule.						
Salem [nv]	ihrer Stirn						

### Was wird veranschaulicht?

In diesem Beispiel werden Aspekte eines möglichen Wortkonzeptes von *Beule* sowohl mimisch-gestisch und deiktisch als auch verbal veranschaulicht. Die korrekte Präsentation des Reimpaars könnte von der Sprachförderkraft mit einer positiven Evaluation abgeschlossen werden. Sie nutzt aber die Gelegenheit zur Wortschatzarbeit, indem sie nach Mustafas Vorstellung von einer Beule fragt. Mit der Äußerung „was is denn ne BEUle mustafa,“ (1833) etabliert sie somit – ähnlich wie zuvor in der Tuchszenen – das Wortkonzept für *Beule* als Explanandum und leitet damit eine erklärende Sequenz ein. In dieser Sequenz lässt sie dem Kind Zeit, ihre Frage zu beantworten und eine eigene Erklärung zu vorzutragen. Mustafa reagiert, indem er die rechte Wange aufbläst und gleichzeitig die Hand zur Wange führt. Diese Geste kommentiert er mit der Äußerung „m' SO was.“ (1834). Er verwendet, ähnlich wie in der *Klatschmemory Szene*, das Modaldeiktikon *so*, zeitgleich führt er eine Zeigegeste aus, mit der er auf die aufgeblasene Wange deutet.<sup>11</sup> Mustafa inszeniert also ein Verfahren der Veranschaulichung, welches dem ähnelt, das die Förderkraft zuvor mit ihrem Tuch eingesetzt hatte. Hier nimmt er allerdings keinen Realgegenstand bzw. keine reale Beule zu Hilfe, sondern stellt die Beule mimisch-gestisch dar. Auch in dieser Situation wird eine mit dem Wortkonzept für *Beule* verknüpfte semantische Eigenschaft zur Erklärung herangezogen und diesmal ausschließlich visuell veranschaulicht. Der andere

<sup>11</sup> Ein ähnliches Verfahren wurde unter anderem bereits von Stukenbrock (2010) beschrieben, die Verwendung von *so* + Zeigegeste im Zusammenhang mit dem Verb *aussehen* herausarbeitet.

Schüler, Salem, verfolgt eine etwas andere Strategie, indem er gleichzeitig auf seine Stirn zeigt und damit den Ort veranschaulicht, an dem eine Beule (im Sinne einer Anschwellung von Gewebe nach einem Schlag oder Stoß) typischerweise vorkommt. Kurz darauf ahmt er gleichzeitig mit der Sprachförderkraft, die zudem in (1838) die Worte „!SO! was?“ wiederholt (und damit die Veranschaulichungsstrategie von Mustafa ratifiziert), Mustafas Geste nach. Es folgt eine Aufforderung der Förderkraft, die Beschreibung des Begriffs und des passenden Hintergrundwissens in Form eines Handlungs- und Entstehungskontextes zu versprachlichen: „wie beKOMMT man denn eine beule?“ (1859). Mustafa antwortet mit einer kausalen Beschreibung „wenn man sich verLETZT.“ (1671), die von der Förderkraft zu einem Beispiel ausgebaut wird: „wenn ich mich zum beispiel STOßE ne, (.) dann krieg ich HIER ne beule“ (1865). Sie expliziert damit Mustafas Beschreibung und führt *sich stoßen* als exemplarische Form also quasi als Hyponym von *sich verletzen* ein. Während sie dies äußert, führt sie einen Finger über ihre Stirn und verweist damit deiktisch auf den imaginierten Ort der Verletzung. Die Verknüpfung von Körperteil, Zeigegeste und mündlicher Äußerung wird durch die zeitliche Nähe von Geste und Äußerung sowie durch die Verwendung des lokaldeiktischen Ausdrucks *hier* geleistet. Ähnlich wie in der Tuch-Szene wird also ein Beispiel für die Veranschaulichung eines Wortkonzeptes herangezogen. In diesem Fall verwendet die Förderkraft aber keinen realen Gegenstand bzw. keine reale *Beule*, sondern entwickelt ein beispielhaftes Szenario. Sie rahmt die erklärende Sequenz mit einem erneuten Verweis auf das Bild, welches auch als Ausgangspunkt derselben fungiert und legt abschließend das Bildkärtchen vor Mustafa hin „hier GUCK mal=hier. DAS ist ne Beule“. Somit veranschaulicht und sichert sie abschließend den Begriff mithilfe der Karte. Sowohl die lehrerseitige Elaborierung von Mustafas Äußerung durch ein beispielhaftes Szenario als auch der abschließende Verweis auf die Spielkarte zeigt, dass in dieser Szene keine *echte Wissensdifferenz* bearbeitet wird. Vielmehr überprüft die Sprachförderkraft, ob den Kindern das Wortkonzept bekannt ist und ob sie in der Lage sind, es zu beschreiben.

### **Systematische Abfolge der Verfahrensschritte**

- (1) Das Veranschaulichungsverfahren wird in diesem Beispiel nicht durch eine bearbeitungswürdige Äußerung eines Kindes angestoßen.
- (2) Als Auslöser fungiert hier stattdessen eine spontan eingebrachte Wissensabfrage der Förderkraft („Was ist denn ne BEULE mustafa,“ (1833)), die für den eigentlichen Spielverlauf nicht zwingend nötig wäre. Aufgrund des institutionellen Kontextes ist allen Akteuren klar, dass es sich hierbei nicht um eine *echte Frage* der Lehrkraft handelt.
- (3) Erklärt und veranschaulicht wird in der Szene *Beule* zum einen durch die Herstellung einer mimisch-gestisch dargestellten bildlichen Analogie: Die Form der ausgebeulten Wange weist Ähnlichkeit mit der Form einer realen Beule auf. Zum anderen wird der Entstehungskontext einer Beule von dem Kind durch die Äußerung („wenn man sich verletzt.“ (18)) durch ein personifiziertes Beispiel konkretisiert und veranschaulicht („wenn ich mich zum beispiel stoße, dann krieg ich hier ne beule“ (1865)). Dies geschieht durch die Ersetzung des Indefinitpronomens *man* mit dem Personalpronomen *ich*, welches einen konkreten personellen

Bezug zur Förderkraft herstellt und durch den deiktischen Verweis auf die eigene Stirn noch verstärkt wird. Außerdem wird durch die Äußerung der Ausdruck *sich verletzen* durch die spezifischere Form *sich stoßen* ersetzt.

(4) Die Veranschaulichung wird in diesem Beispiel nicht durch die Unterstellung, sondern eher durch die Bestätigung gemeinsamen Wissen abgeschlossen. Die Elaborierung der kindlichen Äußerung dient zudem als Modell für eine Formulierungsalternative

(5) und sichert gleichzeitig den Lerninhalt.

### Welche Funktion hat die Veranschaulichung?

In diesem Beispiel dienen die Veranschaulichungen der intersubjektiven Aushandlung und Explikation eines Begriffs. Indem Einverständnis über die Form, den typischen Ort des Vorkommens und die Bedingungen, unter denen eine Beule entsteht, hergestellt wird, wird der Begriffsinhalt und -umfang des Lexems erarbeitet und gesichert.

## 4.3. Beispiel *Klatsch mal*

### Situationsbeschreibung

Das Beispiel findet statt, nachdem die Kinder mit Unterstützung der Sprachförderkraft in einem ersten Durchgang alle Kärtchen benannt und zu Reimpaaren geordnet haben. Danach werden die Kinder aufgefordert, alle Reimpaare noch einmal gemeinsam zu sprechen. Mustafa hatte das Bild, welches im Spiel als Pfanne vorgesehen ist, mit dem Lexem *Topf* bezeichnet. Daraufhin spricht die Förderkraft das Zielitem *Pfanne* zuerst alleine vor und artikuliert es dann noch einmal gemeinsam mit den Kindern. Das Silbenklatschen erfolgt nach Aufforderung der Förderkraft: „sch' KLATSCH mal?“ (579). Förderkraft und Schüler beginnen mit dem zweisilbigen Reimpaar (*Kanne-Pfanne*).

### Verfahren der Veranschaulichung

	576 [07:34.7]	577 [07:35.2]	578 [07:35.9]	579 [07:35.9]	580 [07:37.6]	581 [07:37.6]
<b>SF [v]</b>				sch' KLATSCH mal?		
						
<b>Mustafa [v]</b>						KANNe,
<b>Mustafa [nv]</b>						klatscht zu
<b>Salem [v]</b>	KANNe? (0.5)	PFANNe.				KANNe,
<b>Salem [nv]</b>						klatscht zu

	..	582 [07:38.4]	583 [07:39]	584 [07:39]	585 [07:39]	586 [07:39]	587 [07:39.6]
<b>SF [v]</b>			'HM='	hm.			erstmal nur KANNe.
<b>Mustafa [v]</b>	(.)	PFA:NNe.					
<b>Mustafa [nv]</b>		einer Silbe					
<b>Salem [v]</b>	(-)	PFANNe.					
<b>Salem [nv]</b>		einer Silbe					

	..	588 [07:40]	589 [07:41]	590 [07:41.5]	591 [07:42]	592 [07:42]	593 [07:43]	594 [07:43.2]
<b>SF [v]</b>	(--)			KANNe,				klatsch ich nur
<b>Mustafa [v]</b>				KANNe?	pf:::.			

	..	595 [07:44.6]	596 [07:44]	597 [07:45]	598 [07:45.8]	599 [07:46]	600 [07:47.4]
<b>SF [v]</b>		!EIN!	mal bei KANNe?				wie oft
<b>SF [nv]</b>							zeigt mit einem
<b>Salem [v]</b>			KANNe,			KANN::ne;	
<b>Salem [nv]</b>			klatscht ein mal dazu			klatscht zwei mal	

	..	601 [07:48.5]	602 [07:48]	603 [07:49]	604 [07:49]	605 [07:50]	606 [07:50.4]
<b>SF [v]</b>		hab ICH geklatscht?			KANNe.		KANN:ne.
<b>SF [nv]</b>		Finger auf Salem					
<b>Mustafa [v]</b>							KANN:NE.
<b>Salem [v]</b>			ZWEI mal				KANN:ne.

	607 [07:51]	608 [07:51]	609 [07:52.1]	610 [07:53.0]	611 [07:53]	612 [07:54.1]	613 [07:55.0]	614 [07:55]	615 [07:55.3]
<b>SF [v]</b>		und !PFANN!e?							
<b>Mustafa [v]</b>						PFA:N: !NE!.			
<b>Salem [v]</b>			AUCH zwei mal.				ne.		

	616 [07:55.6]	617 [07:56]	618 [07:56.8]	619 [07:58.0]	620 [07:58]
<b>SF [v]</b>	AUCH zwei mal.	(-)	das MUSS schon gleich sein.		
<b>Mustafa [v]</b>					das=ist

Das gemeinsame Silbenklatschen unterscheidet sich von den zuvor beschriebenen Beispielen, da hier keine lexikalischen Konzepte, sondern von der Wortsemantik unabhängige formal-sprachliche Aspekte bearbeitet werden. Es ist ein gängiges Verfahren zum Training der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne, die als wichtige Vorläuferfähigkeit für schriftsprachliche Fähigkeiten diskutiert wird (Roth/Schneider 2002). Es soll der Förderkraft einen unmittelbaren – wechselseitig erlebten und beeinflussbaren – Zugriff auf phonologisches Wissen der Kinder ermöglichen und so den Schriftspracherwerb positiv beeinflussen. Die intendierte Verknüpfung von Sprech- und Schreibsilben erweist sich in der Praxis allerdings manchmal als problematisch, denn das Prinzip der Schreibsilben, welche immer aus einem vokalischen Kern bestehen, „um den sich in bestimmter Weise Konsonantengrapheme gruppieren“ (Fuhrhop 2009: 13), gilt in der geschriebenen Sprache – besonders für unbetonte Silben – konsequenter als in der gesprochenen. Zu-

dem hat sich gezeigt, dass noch nicht alphabetisierte Kinder zwar sensibel für phonologische Merkmale der Sprache sind, aber ihre Aufmerksamkeit intuitiv eher auf die Akzente als auf die Silben legen (Röber 2005).

Das Klatschen an sich kann als Analogie zu dem abstrakten Begriff der Silbe verstanden werden, der in dem gewählten Ausschnitt nicht explizit verwendet wird. Die Sprechsilbe, welche je nach Beschreibungsebene vom Sprecher durch das Öffnen und Schließen der Artikulationsorgane (Bewegungssilbe) oder den Atemdruck (Drucksilbe) haptisch und durch den sogenannten Sonoritätsgipfel (Schallsilbe) akustisch wahrgenommen werden kann (Linke et al. 2004), wird durch das ebenfalls haptisch und akustisch wahrnehmbare Klatschen dargestellt.

Initiiert wird die Sequenz wieder durch eine – nicht durch das Spiel vorgesehene – Benennung eines Spielkärtchens (Topf statt Pfanne). Anders als im Beispiel *Tuch* spricht die Förderkraft das intendierte Wort ohne weiteren Kommentar vor. Wie sich im Verlauf der Sequenz zeigt, wird das Ersetzen des einsilbigen Wortes *Topf* durch das zweisilbige Wort *Pfanne* diesmal nicht semantisch erklärt, sondern mithilfe der Silbenanzahl, die bei Reimwörtern *gleich* sein muss. Das abstrakte Fachwort *Silbe* wird durch das Silbenklatschen symbolisiert. Dies wird in dem Beispiel durch die Aufforderung der Sprachförderkraft: „sch' KLATSCH mal?“ (579) und der synchron dazu ausgeführten Geste, mit der sie das Klatschen andeutet, initiiert und dann von allen gemeinsam ausgeführt. Die unspezifische Aufforderung sowie das prompte Sprechen und gleichzeitige Klatschen der Kinder lässt darauf schließen, dass es sich bei dem Silbenklatschen um eine eingeübte Routine handelt. In diesem Kontext soll durch das Klatschen veranschaulicht werden, dass die beiden Reimwörter sich nicht nur ähnlich anhören, sondern auch die gleiche Anzahl an Silben aufweisen. Dies zeigt die abschließende Bemerkung der Förderkraft in (618): „das MUSS schon gleich sein.“ Die Erklärung wird allerdings durch das einmalige Klatschen der Kinder beim Sprechen der zweisilbigen Wörter unterbrochen. Dieses wird von der Förderkraft als vorrangig bearbeitungswürdig markiert. Nach der ersten negativen Rückmeldung (583), mit der sie eine neue Wissensdifferenz nahelegt, klatschen noch mal alle drei gemeinsam „erstmal nur KANNe.“ (587). Salem und Mustafa bleiben aber bei ihrer Version, nur einmal auf der betonten Silbe zu klatschen. Die Förderkraft stellt daraufhin die rhetorische Frage: „klatsch ich nur !EIN! mal bei kanne?“ Auffällig ist hier, dass sie wie in den vorherigen Beispielen das Personalpronomen *ich* verwendet und sich somit selbst als Modell etabliert und zugleich einen starken Akzent auf das Wort *ein* legt. Somit gibt sie den Kindern einen Anhaltspunkt, was verändert werden soll. Salem reagiert sofort mit einem erneuten Versuch, klatscht wieder nur einmal auf Kanne, hält kurz inne und klatscht dann zweimal. Daraufhin adressiert ihn die Förderkraft mit einer Zeigegeste und fährt in (600) mit der suggestiven Frage fort: „wie oft hab ICH geklatscht?“. Salem gibt nun die präferierte Antwort „ZWEI mal.“ (601), was durch die Förderkraft nun positiv evaluiert wird. Interessanterweise verwendet sie wieder das Personalpronomen *ich*, obwohl sie selbst nicht geklatscht hat. Sie etabliert Salem somit quasi als Modell, das veranschaulicht, wie es *richtig* gemacht wird. Die Förderkraft schließt die Sequenz, nachdem sie sich zusätzlich nach der Anzahl der Klatschsilben bei Pfanne erkundigt hat, mit der Äußerung: „das MUSS schon gleich sein“ (618). Sie rahmt die Sequenz somit mit der Lösung des Problems, welches sie ursprünglich mit der Klatschaufgabe bearbeiten wollte.

### Sequenzielle Abfolge der Verfahrensschritte

Auch wenn die Klatschsequenz nicht als prototypische Situation für Verfahren der Veranschaulichung erscheint, lassen sich doch einige Parallelen zu den anderen Sequenzen und einige der Beschreibungsebenen von Brünner und Güllich wiederfinden. Sie unterscheidet sich von den Sequenzen *Beule* und *Tuch* zum einen dadurch, dass als Lerngegenstand nicht lexikalische Konzepte, sondern phonologische Wortheigenschaften manifestiert werden können. Zum anderen werden in dieser Sequenz zwei Probleme (Die Silbenanzahl von Reimwörtern muss gleich sein und Kanne hat nicht eine, sondern zwei Silben) bearbeitet, die ineinander verschachtelt sind und im Folgenden nacheinander sequenziell beschrieben werden:

(1) Ähnlich wie die Tuchsequenz ist auch das Silbenklatschen durch eine bearbeitungswürdige Äußerung eines Kindes eingebettet und gerahmt: Ein Bildkärtchen wird nicht, wie es durch die Logik des Spiels vorgegeben wurde, benannt.

(2) Als Auslöser fungiert in diesem Beispiel eine Handlungsaufforderung: „sch' KLATSCH mal?“ (579), die

(3) in (601) und (609) in der Erkenntnis münden, dass sowohl bei Kanne als auch bei Pfanne zweimal geklatscht werden muss.

(4) Die abschließende Bemerkung „das MUSS schon gleich sein“ (618) dient der Sicherung des Lerninhaltes, indem die gewonnenen Erkenntnisse bestätigt und auf alle Reimpaare generalisiert werden.

(1) Das von der Förderkraft nicht präferierte einmalige Klatschen beim Sprechen der beiden zweisilbigen Wörter macht ein zweites Veranschaulichungsverfahren nötig.

(2) Es wird zum Anlass genommen, die eigentliche Erklärung zu unterbrechen und vorrangig bearbeitet. Als Auslöser dient hier die negative Evaluation und die Aufforderung „erstmal nur KANNe“ (587) zu klatschen.

(3) Veranschaulicht wird die Zweisilbigkeit des Wortes Kanne, indem das *richtige* Klatschen beispielhaft von der Förderkraft und noch einmal von Salem vorgeführt wird.

(4) Auch in diesem Beispiel wird der Lerninhalt abschließend gesichert. Diesmal geschieht dies, indem die Klatschhandlung abschließend noch einmal versprachlicht: „wie oft hab ICH geklatscht?“ (600) und die (richtige) Antwort des Kindes abschließend positiv evaluiert wird.

### Welche Funktion hat die Veranschaulichung?

In diesem Beispiel hat die Veranschaulichung die Funktion, das Wissen über die formalen Eigenschaften von Reimwörtern und die wahrnehmbaren Eigenschaften von Silben durch eine symbolische Handlung – das Klatschen – zu verdeutlichen, ohne das abstrakte Fachwort Silbe dabei zu verwenden.

## 5. Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend betrachten wir, welche Konzepte und Objekte in der Sprachfördersituation von wem und zu welchem Zweck veranschaulicht werden: In den ausgewählten Beispielen werden semantische Eigenschaften von Wortkonzepten (wie im Beispiel *Tuch* und *Beule*) sowie formalsprachliche Eigenschaften der Wörter (durch das Silbenklatschen im Beispiel *Klatsch mal*) mit Veranschaulichungsverfahren verdeutlicht. Die Veranschaulichung kann durch alle Beteiligten initiiert werden. Auffällig ist, dass die Förderkraft – unabhängig davon, wer die Initiierung vorgenommen hat – eine gemeinsame Konstruktion anstößt. Dies geschieht beispielsweise durch die Aufforderung zum Mitmachen: „sch' KLATSCH mal?“ in (579) oder „FÜHL mal.“ in (535).

Im Einzelnen zielen die beobachteten Veranschaulichungsverfahren vor allem auf sprachliche Arbeit (Wortschatz bei *Tuch* und *Beule* sowie Grammatik bei *Klatschen*). Im Beispiel *Klatsch mal* erleichtern sie außerdem den Zugriff auf metasprachliches Wissen der Kinder. Die beschriebenen Veranschaulichungsverfahren werden durch das besondere Arrangement gerahmt und zum Teil überhaupt erst möglich gemacht.

Auf der Grundlage unserer drei Beispielsequenzen konnten wir eine typische sequenzielle Abfolge von Verfahrensschritten für Veranschaulichungsverfahren in der fokussierten Sprachfördersituation beobachten:

(1) Die Verfahren werden entweder durch eine bearbeitungswürdige Äußerung eines Kindes im Kontext des Spiels oder durch die willkürliche Initiierung durch die Förderkraft gerahmt.

(2) Auslöser ist in allen Beispielen das Konstatieren von Nichtwissen oder die Einforderung von schülerseitigen Erklärungen. Dies erfolgt durch die Signalisierung von Bearbeitungsbedarf, die häufig durch eine Frage an die Kinder angestoßen wird.

(3) Erklärt und veranschaulicht wird immer unter Einbezug mehrerer Wahrnehmungsebenen mit einfachen Analogien und Vergleichen oder Beispielszenarios, und es wird in allen Beispielen ein persönlicher Bezug hergestellt.

(4) Die Veranschaulichung wird in allen Beispielen durch eine Sicherung des Lerngegenstandes abgeschlossen.

Der institutionelle Zweck der Interaktion modifiziert und erweitert die vorgängigen alltagsweltlichen Verfahren. Das Spiel mit der Hexe könnten die beiden Schüler auch zuhause zum Zeitvertreib spielen. Auch hierfür wäre schon sprachliches Wissen und Können vonnöten. Die institutionelle Steuerung bleibt dort aber nicht stehen: Sprache wird vom Medium zum Gegenstand der multimodalen Interaktion. Das Spiel wird quasi als Rahmung für eine geplante und strukturierte schulische Lernsituation genutzt, welche wiederum auch ohne Spielrahmung gestaltet werden könnte. Eine solche Verknüpfung von Gesellschaftsspielen und strukturiert geplanten Lerninhalten ist im schulischen Kontext nicht unbedingt üblich, kann aber als gängige Praxis in der Sprachförderung angesehen werden. Sie soll es den Kindern erleichtern, sich längere Zeit mit sonst vermutlich eher langweiligen Lerninhalten auseinanderzusetzen.

Die nicht zuletzt durch die Spielsituation hergestellte permanente Wahrnehmungswahrnehmung aller Beteiligten, gepaart mit der spielerischen Einbettung der Lernsituation, ermöglicht trotz des institutionellen Kontextes – der beispiels-

weise durch die potenzielle Unfreiwilligkeit der Teilnahme gekennzeichnet ist – eine relativ hohe kognitive Aktivierung der Kinder. Das Setting unterstützt auf der visuellen, haptischen und auditiven Ebene (keine Rückzugsmöglichkeit, Zugriffsmöglichkeit aller Beteiligten auf Gegenstände, etc.) Verfahren der Veranschaulichung mit hoher Interaktionsdichte.

Das Spiel gibt den Rahmen vor, der von der Förderkraft an jeder beliebigen Stelle expandiert und reinterpretiert werden kann, um die vordergründigen Ziele der Sprachförderstunde, das Finden von Reimwörtern und die Arbeit am Wortschatz der Kinder in den Blick zu nehmen. Zugleich bieten die vorhandenen und vertrauten Verfahren und Materialien eine Ausgangsfolie auf der Ebene der Konkrektion, die von allen einsehbar und kontrollierbar ist und auf die jederzeit zurückgegriffen werden kann, wenn es um die schrittweise Vermittlung von Begriffen und abstrakten Konzepten geht. Sprachliches Lernen wird systematisch eingeführt. Die Sprachförderkraft hat einen optimalen Zugang zu den kognitiven Leistungen der Schüler, weil das Setting die einschlägigen Aktivitäten permanent wechselseitig sichtbar und nachvollziehbar macht. Wissensbestände der Kinder können elizitiert und fein abgestimmt auf allen Wahrnehmungsebenen kleinschrittig und passgenau bearbeitet werden.

## 6. Literaturangaben

- Bergmann, Jörg/Quasthoff, Uta (2010): Interaktive Verfahren der Wissensgenerierung – Methodische Problemfelder. In: Dausendschön-Gay, Ulrich/Domke, Christine/Ohlhus, Sören (Hg.): Wissen in (Inter-)Aktion. Verfahren der Wissensgenerierung in unterschiedlichen Praxisfeldern. Berlin: de Gruyter (Linguistik - Impulse & Tendenzen, 39), 21-35.
- Bransford, John D./Brown, Ann L./Cocking, Rodney R./Donovan, M. Suzanne/Pellegrino, James W. (2000): How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition: National Academies Press.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss. (Studien zur Schul- und Bildungsforschung 24).
- Brünner, Gisela/Gülich, Elisabeth (2002): Verfahren der Veranschaulichung in der Experten-Laien-Kommunikation. In: Brünner, Gisela/Gülich, Elisabeth (Hg.): Krankheit verstehen. Interdisziplinäre Beiträge zur Sprache in Krankheitsdarstellungen. Bielefeld: Aisthesis, 17-95.
- Fuhrhop, Nanna (2009): Orthografie. 3., aktualisierte Aufl. Heidelberg: Winter.
- Garfinkel, Harold (1963): A conception of, and experiments with ‚trust‘ as a condition of stable concerted actions. In: Harvey, O. J. (Hg.): Motivation and social interaction. Cognitive determinants. New York: Ronald (A psychology series), 187-238.
- Gibbons, Pauline/Cummins, Jim (2002): Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goodwin, Charles (2000): Action and embodiment within situated human interaction. In: Journal of Pragmatics (32), 1489-1522.

- Grice, H. Paul (1975): Logic and conversation. In: Cole, Peter/Morgan, Jerry L. (Hg.), 41-58. Deutsch: Logik und Konversation, in: Meggle, Georg (1979) (Hg.) *Handlung, Kommunikation, Bedeutung*. Frankfurt: Suhrkamp, 243-265
- Gülich, Elisabeth/Kotschi, Thomas (1987): Reformulierungshandlungen als Mittel der Textkonstitution. Untersuchung zu französischen Texten aus mündlicher Kommunikation. In: Motsch, Wolfgang (Hg.): *Satz, Text, sprachliche Handlung*. Akademie-Verlag: Berlin (Studia grammatica), 199-268.
- Gülich, Elisabeth/Kotschi, Thomas (1996): Textherstellungsverfahren in mündlicher Kommunikation. Ein Beitrag am Beispiel des Französischen. In: Motsch, Wolfgang (Hg.): *Ebenen der Textstruktur. Sprachliche und kommunikative Prinzipien*. Tübingen: Niemeyer, 37-80.
- Hausendorf, Heiko (2008): Interaktion im Klassenzimmer. Zur Soziolinguistik einer riskanten Kommunikationspraxis. In: Willems, Herbert (Hg.): *Lehr(er)buch Soziologie für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge*. 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwiss., 931-957.
- Hausendorf, Heiko/Mondada, Lorenza/Schmitt, Reinhold (2012): *Raum als interaktive Ressource*. Tübingen: Narr.
- Heidemann, Rudolf (2003): *Körpersprache im Unterricht. Ein Ratgeber für Lehrende*. 7. Aufl. Wiebelsheim: Quelle und Meyer.
- Hoffmann, Ludger (2008): Über *ja*. In: *Deutsche Sprache* (3), 193-219.
- Kendon, Adam (1990): Spatial organization in social encounters: the F-formation system. In: Kendon, Adam (Hg.): *Conducting interaction. Patterns of behavior in focused encounters*. Cambridge u.ª.: Cambridge Univ. Press (Studies in interactional sociolinguistics, Teil 7), 209-237.
- Kounin, Jacob S. (1976/2006): *Techniken der Klassenführung*. Münster u.a.: Waxmann.
- Lakoff, George/Johnson, Mark (1980): Conceptual Metaphor in Everyday Language. In: *The Journal of Philosophy* 77 (8), 453-486.
- Linke, Angelika/Berchtold, Simone/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R./Stocker, Christa/Willi, Urs (2004): *Studienbuch Linguistik*. 5. Aufl. Tübingen: Niemeyer.
- Loch, Werner (1962): Beiträge zu einer Phänomenologie von Lehre und Gespräch. In: *Bildung und Erziehung* 15, 641-661.
- Morek, Miriam (2012): *Kinder erklären*. Tübingen, Dortmund: Stauffenburg.
- Nilson, Linda Burzotta (1998): *Teaching at its best. A research-based resource for college instructors*. Bolton, MA: Anker Publishing Company.
- Paul, Ingwer (2009): Bildungsstandards für die Sekundarstufe II. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider, 179-190.
- Pitsch, Karola (2009): Interaktion und Spracharbeit im bilingualen/immersiven Geschichtsunterricht: Zum Zusammenhang von Verbalsprache, Körpergestik und Notationspraktiken. In: Ditze, Stephan-Alexander (Hg.): *Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität*. Frankfurt u.ª.: Lang, 203-223.
- Rice, Mary L./Bode, John. V. (1993): GAPS in the verb lexicons of children with specific language impairment. In: *First Language* 13 (37), 113-131.
- Röber, Christa (2005): „Die Berücksichtigung des kindlichen Sprachwissens für den Schriffterwerb“. In: Huneke, Hans-Werner (Hg.): *Geschriebene Sprache*.

- Strukturen, Erwerb, didaktische Modellbildungen. Heidelberg: Mattes, 129-145.
- Roth, Ellen/Schneider, Wolfgang (2002): Langzeiteffekte einer Förderung der phonologischen Bewusstheit und der Buchstabenkenntnis auf den Schriftspracherwerb. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 16 (2), 99-107.
- Schmitt, Reinhold (Hg.) (2011): Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.
- Schütz, Alfred (1935/1971): Die Konstruktion gedanklicher Gegenstände im alltäglichen Denken. In: Ders.: Das Problem der sozialen Wirklichkeit (Ges. Aufsätze Bd. 1). 8ff.
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, 353-402.
- Stadt Bielefeld: Fachtagung – MitSprache in Bielefeld. Online verfügbar unter [http://www.raa-bielefeld.de/site.php4?site\\_id=98](http://www.raa-bielefeld.de/site.php4?site_id=98), zuletzt geprüft am 28.02.2013.
- Stukenbrock, Anja (2010): Überlegungen zu einem multimodalen Verständnis der gesprochenen Sprache am Beispiel deiktischer Verwendungsweisen des Ausdrucks so. InList, 47, Online verfügbar unter <http://www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/47/InLiSt47.pdf>, zuletzt geprüft am 28.02.2013.
- Vygotskij, Lev S. (1964/1934): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Akademie-Verlag GmbH: Berlin.

## 7. Transkriptionskonventionen

Selting et al. 2009: 31f

### Pausen

(.)	Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(-)	kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
(--)	mittlere geschätzte Pause v. ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
(---)	längere geschätzte Pause von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer

### Handlungen und Ereignisse mit Reichweite

( )	unverständliche Passage ohne weitere Angaben
(xxx), (xxx xxx)	ein bzw. zwei unverständliche Silben
((...))	Auslassung im Transkript

### Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Sprecherbeiträge oder Segmente ( <i>latching</i> )
---	---

### Sonstige segmentale Konventionen

:	Dehnung, Längung, um ca. 0.2-0.5 Sek.
::	Dehnung, Längung, um ca. 0.5-0.8 Sek.
:::	Dehnung, Längung, um ca. 0.8-1.0 Sek.

### Akzentuierung

akZENT	Fokusakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent

# „Ich muss ‘ne Brücke bauen“ – Wissenstransfer im Lokaljournalismus

Patrick Voßkamp

## *Abstract*

Providing a good spelling style is not sufficient for being a local journalist since they often have to gather the information that is required for their texts in interviews. However, journalists are challenged in many different ways, e.g. they – as laypersons – have to interview experts in various situations. Although verbal communication is not a part of the professional education of editors in the local press they have developed methods in the course of their professional socialisation. In their research interviews journalists apply exemplifications as a technique to create and ensure knowledge transfer. But they do not only use examples, scenarios, metaphors etc. In fact, they make use of methods, which conduce to the elicitation of representations that, in their form, are geared to the potential (heterogenous) readership and also to the process of mediation and its specific nature of expert-layperson communication.

*Keywords:* Journalism, transfer of knowledge, practice(s) of depiction, interview, scenarios, examples, expert-layperson communication

1. Einleitung
2. Wissenstransfer als Tagesgeschäft
3. Recherchegespräche: Korpus und analytisches Vorgehen
4. „Ich muss ‘ne Brücke bauen“ – Den Leser im Blick
  - 4.1. Verdeutlichung der Kommunikationssituation
    - 4.1.1. Heterogene Leserschaft
    - 4.1.2. Verdeutlichte Uninformiertheit
  - 4.2. Veranschaulichungsverfahren
    - 4.2.1. Szenarios
    - 4.2.2. Beispiele
    - 4.2.3. Der Umgang mit Fachlexik
    - 4.2.4. Reformulierungen
5. Zusammenfassung
6. Literaturangaben
7. Transkriptionskonventionen

## 1. Einleitung<sup>1</sup>

Morgens ein Treffen mit dem Leiter des Bauamtes, anschließend ein Besuch im Kindergarten und am Nachmittag steht ein Termin mit einem Goldhochzeitspaar auf dem Programm – der Arbeitsalltag von Lokalredakteuren<sup>2</sup> ist geprägt von Ge-

---

<sup>1</sup> Ich danke den beiden Herausgebern für kritische Nachfragen und wertvolle Tipps die Analyse der Transkripte betreffend.

<sup>2</sup> Die Begriffe ‚Redakteur‘ und ‚Journalist‘ werden häufig synonym verwendet, wenngleich sich nur derjenige Journalist auch Redakteur nennen darf, der als Festangestellter in einer Redaktion arbeitet. Da in dieser Untersuchung die mündliche Kommunikation von Festangestellten untersucht wurde, werden im weiteren Verlauf beide Begriffe verwendet. Nachdem selbst Alice Schwarzer 2005 die Auszeichnung „Journalist des Jahres“ angenommen hat, wird in diesem Text, der besseren Lesbarkeit halber, das generische Maskulinum verwendet.

sprächen mit Menschen aus allen Altersstufen, in verschiedensten Berufen und mit den unterschiedlichsten Biographien. Und da es sich beim Lokalen um ein Querschnittsressort handelt, müssen sich die Redakteure nicht nur auf ihre jeweiligen Interaktionspartner einstellen, sondern ebenso flexibel im Umgang mit den Themen sein, über die sie berichten. Die Anforderungen an (Lokal-)Journalisten formuliert der Deutsche Journalisten-Verband (DJV) wie folgt: „Die journalistische Berufsausübung erfordert die Ausbildung von Fachwissen und Vermittlungskompetenz“.<sup>3</sup> Allerdings können sich Lokalredakteure anders als etwa ihre Kollegen im Wirtschafts- oder Politikteil nicht auf ein Spezialgebiet konzentrieren. Im Lokalressort können schließlich alle Themen Gegenstand der Berichterstattung sein: die Auswirkungen von Hartz IV auf Bewohner der Gemeinde, der Afghanistaneseinsatz eines Polizisten, der aus dem Verbreitungsgebiet der Zeitung stammt, oder Themen wie anaerobe Klärschlammanlagen, Grundsteinlegungen, Vereinsberichte, Gemeinderatssitzungen etc. Die Aufgabe von Lokaljournalisten besteht darin, „Sachverhalte oder Vorgänge öffentlich zu machen, deren Kenntnis für die Gesellschaft von allgemeiner, politischer, wirtschaftlicher oder kultureller Bedeutung ist“ (ebd.).

Um diese Aufgabe meistern zu können, benötigen Redakteure neben Fachwissen und Vermittlungskompetenz vor allem auch Gesprächskompetenz. Nicht nur werden zahlreiche Informationen für Berichte, Reportagen etc. von den Lokalredakteuren mündlich eingeholt. Darüber hinaus müssen vor allem Redakteure, die mehrere Jahre über einen Ort berichten, Fingerspitzengefühl im Umgang mit ihren Informanten entwickeln: Wie eng darf der Kontakt zu meinen (womöglich langjährigen) (Routine-)Informanten sein? Wie viel Nähe, Vertrauen ist andererseits nötig, um an Informationen zu gelangen? Ein Spagat, der sich auch im Gesprächsverhalten der Journalisten niederschlägt (vgl. Voßkamp 2010).

Obwohl also die mündliche Kommunikation während des beruflichen Alltags von Lokalredakteuren eine zentrale Rolle spielt, ist ihr weder in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Journalisten noch in Kommunikationswissenschaft oder Publizistik die nötige Aufmerksamkeit geschenkt worden. Dabei wird vergessen, dass die „Vis-à-vis-Situation [...] der Prototyp aller gesellschaftlichen Interaktion“ ist (Berger/Luckmann 2003: 31) und ohne „interpersonale Kommunikation [...] Massenkommunikation undenkbar [ist, PV], zumal die Produktion journalistischer Aussagen der Kooperation und Kommunikation bedarf“ (Pürer 2003: 81; vgl. auch Brüner 2000).

Im Folgenden werden zwei Gruppen von Verfahren der Veranschaulichung vorgestellt. Dabei handelt es sich einerseits um Verfahren der „Verdeutlichung der Kommunikationssituation“ (Kap. 4.1.). Andererseits geht es um „Veranschaulichungsverfahren“ im engeren Sinne (Kap. 4.2.), mit deren Hilfe abstrakte/komplexe Inhalte anschaulich präsentiert werden.

Zu den Verfahren der „Verdeutlichung der Kommunikationssituation“ zählen drei Aspekte. Entweder der Journalist positioniert seinen Gesprächspartner explizit als Experten oder er stellt sich selbst explizit als Laien dar, indem er seine Uninformiertheit betont. Des Weiteren zählt zu dieser Gruppe die Verdeutlichung der Vermittlungskommunikation, wenn der Redakteur auf den Leser als Laien und damit auf die antizipierte Leserschaft verweist. Diese Verfahren wählen die Re-

<sup>3</sup> [www.djv.de/fileadmin/DJV/Journalismus\\_praktisch/Broschueren\\_und\\_Flyer/Berufsbild\\_2009.pdf](http://www.djv.de/fileadmin/DJV/Journalismus_praktisch/Broschueren_und_Flyer/Berufsbild_2009.pdf)

dakteure, um eine der komplexen Kommunikationssituation angemessene bzw. angepasste anschauliche Darstellung von Seiten des Interviewten zu elizitieren. Man kann dieses Vorgehen als „Elizitation einer Veranschaulichung“ bezeichnen. Unter die Gruppe der „Veranschaulichungsverfahren“ im engeren Sinne fallen die Nutzung von Szenarios, der Einsatz von Beispielen sowie der Umgang mit Fachlexik und Reformulierungen (insbesondere am Beispiel des paraoperativen Ausdrucks ‚also‘).

Dabei greifen beide Gruppen von Verfahren ineinander. Wenn der Journalist sich beispielsweise als Laie positioniert, erhält er so von seinem Gegenüber eine (hoffentlich) anschaulichere Präsentation eines komplexen Sachverhaltes. Diese kann er dann später in seinem Artikel nutzen, wenn er selbst seiner Vermittlungsfunktion nachkommt.

## 2. Wissenstransfer als Tagesgeschäft

Dass man im Lokaljournalismus ein Profi in Sachen Wissenstransfer sein muss, das mag mit Blick auf die Vorurteile überraschen, die der Lokalberichterstattung entgegengebracht werden und um Begriffe wie ‚Honoratiorenberichterstattung‘ oder ‚Kaninchenzuchtverein‘ kreisen. Allerdings korrespondieren diese Vorurteile keineswegs mit der Leistungsfähigkeit des Lokaljournalismus. Laut Grundgesetz ist insbesondere die Lokalpresse verantwortlich für die „Information und Meinungsbildung der Bürger in einem Staat, dessen freiheitlich-demokratisches Prinzip (Art. 20 GG) eine informierte und zugleich kritische Öffentlichkeit auch auf der unteren Ebene der Gemeinden voraussetzt“ (Jonscher 1995: 149f; vgl. von La Roche 2004: 24f und Weischenberg 1995: 140). Wissenstransfer ist somit das Tagesgeschäft des Journalismus, denn nur durch ihn kann die Information und Meinungsbildung der Bürger erfolgen. Dieser Wissenstransfer ist aber mit einigen Schwierigkeiten verbunden. Nicht zuletzt liegen diese darin begründet, dass wir es im Lokalen mit dem oben bereits erwähnten Querschnittsressort zu tun haben. Durch die verschiedenen Themen und Gesprächspartner, die häufig Experten für ihr jeweiliges Thema sind, führen die Lokalredakteure immer wieder Gespräche, die wir als Schnittstellenkommunikation (vgl. Beneke 1992) bezeichnen können. Wie gehen die Redakteure mit dieser Anforderung um? Die Urteile fallen wenig schmeichelhaft aus: Journalisten sind „professionelle Bluffer“ und zu den Phänomenen der journalistischen Sprache gehöre „die Übernahme von juristischer, technischer, ökonomischer, wissenschaftlicher und bürokratischer Fachterminologie“ (Jonscher 1995: 371). Linguistisch gesehen wird den Lokalredakteuren immer wieder unterstellt, dass sie eine verbale Aufwärtsakkommodation betreiben, damit die jeweiligen Experten nicht erkennen, dass sie mit Laien kommunizieren.

Doch nicht allein die mangelnde Spezialisierung der Lokalredakteure bereitet Probleme. So hält etwa Beneke fest: „Die Fähigkeit, einen Sachverhalt mündlich oder schriftlich zielgruppengerecht darstellen zu können, gehört zu den wichtigsten Bedingungen erfolgreicher Schnittstellenkommunikation“ (1992: 222). Was Beneke hier allgemein für Schnittstellenkommunikation festhält, gilt im Besonderen für den Lokaljournalismus. Denn hier finden wir ein heterogenes Publikum, eine heterogene Leserschaft vor. Doch wie werden Themen, für die die Redakteure keine Experten sind, für ein solches Publikum aufbereitet?

Somit ergeben sich zwei Hürden für die Lokaljournalisten: Sie müssen zunächst die Themen für sich erschließen und im Anschluss müssen sie dazu in der Lage sein, die neu gewonnenen Informationen an die Leser zu transferieren bzw. „spezifische Übersetzungsleistungen“ (Becker-Mrotzek/Ehlich/Fickermann 1992: 246) zu vollziehen. Deutlich wird somit, dass es für die Redakteure nicht reicht, Wissen lediglich mit Hilfe der bekannten W-Fragen zu elizitieren. Mit deren Hilfe können zwar zahlreiche Informationen erfragt und in Erfahrung gebracht werden. Aber vor allem durch die Nutzung von Veranschaulichungen kann ein Transfer von Wissen erfolgreich geschehen. Schließlich ist die Wissensvermittlung, insbesondere mit Blick auf die Experten-Laien-Kommunikation, keine Einbahnstraße der Form, dass der Wissende nur sein Wissen mitzuteilen braucht und der Laie anschließend ebenfalls darüber verfügt. Doch auch im Gespräch mit Informanten, die wir einem alltagssprachlichen Verständnis folgend nicht zu Experten zählen, sind solche Verfahren wichtig. Damit orientieren wir uns an Brünner, die unter Berücksichtigung von „professionellem und/oder wissenschaftlichem Wissen“ ausführt:

Experten-Laien-Kommunikation allgemein ist dadurch charakterisiert, dass die beiden Aktantengruppen über differierende Wissensbestände verfügen und in der Kommunikation ein Wissenstransfer stattfindet. Während Experten professionelles und/oder wissenschaftliches Wissen besitzen, haben Laien nicht-professionelles Alltagswissen. (1999: 23)

Ein solcher Transfer finden in den Gesprächen der Lokaljournalisten in zweifacher Hinsicht statt: zum einen in konkreten Situationen der Recherchegespräche, wenn sich Redakteur und Informant(en) unterhalten und dabei einen Wissenstransfer realisieren. Dabei sind sich die Beteiligten in der Regel der Tatsache bewusst, dass diese Gespräche unter der Bedingung der Mehrfachadressierung stattfinden. Gleichzeitig weiß auch der Befragte, dass seine Äußerungen in gedruckter Form weitergegeben werden. Wie diese Form eines gleichsam doppelten Wissenstransfers die Recherchegespräche beeinflusst, werden wir im Folgenden betrachten.

### **3. Recherchegespräche: Korpus und analytisches Vorgehen**

Um die mündliche Kommunikation von Lokalredakteuren zu untersuchen, wurden diese während ihres Arbeitsalltags und beim Führen von Recherchegesprächen begleitet. Die begleiteten Redakteure arbeiten für eine Lokalzeitung in einer ländlich geprägten Region Nordrhein-Westfalens. Derzeit erreicht die Auflage der Monopolzeitung knapp 20.000 Exemplare täglich. Insgesamt acht Redakteure sind in der Redaktion tätig. Drei berichten über die Kreisstadt, die zugleich Sitz der Redaktion ist. Ein weiterer Redakteur betreut die Kreisseite, die übrigen vier Redakteure sind für die vier Gemeinden zuständig, in denen die Zeitung neben der Kreisstadt erscheint; jeder der vier Journalisten betreut dabei „seine“ Gemeinde mit allen Themen, die sich dort ereignen. Wichtig ist darüber hinaus, dass sämtliche Redakteure bereits seit mehreren Jahren über dieselbe Stadt bzw. Kommune berichten. Alle Redakteure verfügen somit über langjährige Berufserfahrung. Somit konnte unterstellt werden, dass sie im Laufe ihrer beruflichen Sozialisation unbewusst Verfahren entwickelt haben, mit deren Hilfe sie an die benötigten Aus-

künfte gelangen. Für die hier vorgestellte Untersuchung erfolgte eine Konzentration auf Recherchegespräche. In einer weiten Verwendung des Begriffs Recherche ist damit die „Strategie der Gewinnung von Basisinformationen für redaktionelle Beiträge“ (Jonscher 1995: 357) gemeint. Ziel von Recherchegesprächen ist es, Informationen einzuholen, welche die Redakteure für ihre zu schreibenden Texte benötigen.

Zwölf Gespräche mit einer Gesamtdauer von 3 Stunden und 27 Minuten bilden die Grundlage der qualitativen Untersuchung:<sup>4</sup> Drei Gespräche wurden am Rande einer Demonstration aufgenommen, zwei im Rahmen einer Grundsteinlegung, die übrigen Treffen von Redakteuren und Informanten fanden im Wohnzimmer eines Goldhochzeitpaars, in einem Amtsgericht, einem Rathaus, in der Stadtbücherei, auf dem Hundeparkplatz, in einer Grundschule sowie in einem Friseursalon statt.<sup>5</sup>

#### **4. „Ich muss ‘ne Brücke bauen“ – Den Leser im Blick**

Zunächst kann man nach Analyse der Transkripte festhalten, dass sich die begleiteten Redakteure ihrer Vermittlungsaufgabe bewusst sind. Der Wissenstransfer, der zu leisten ist, spielt bereits während der Recherchegespräche eine wichtige Rolle und beeinflusst die Gesprächsführung der Journalisten. Im Folgenden wird gezeigt, wie die Journalisten ihren Gesprächspartnern die Kommunikationssituation verdeutlichen und welche – bzw. auf welche Art – sie Veranschaulichungsverfahren nutzen.

##### **4.1. Verdeutlichung der Kommunikationssituation**

In diesem Abschnitt stehen zwei Aspekte im Vordergrund. Zum einen geht es um die Frage, inwiefern die heterogene Leserschaft einer Lokalzeitung bereits die Gesprächsführung der Lokalredakteure beeinflusst. Zum anderen wird am Beispiel der „Verdeutlichten Uninformiertheit“ gezeigt, wie Journalisten ihren Gesprächspartnern gegenüber auftreten, wenn sie in einem Gebiet, über das sie schreiben, keine Experten sind bzw. über keine oder nur eingeschränkte Sachkenntnisse verfügen.

###### **4.1.1. Heterogene Leserschaft**

Dass die Redakteure ihre heterogene Leserschaft im Blick haben und damit die Voraussetzungen schaffen, um „eine Asymmetrie des Wissens“ (Beneke 1992: 219) auszugleichen, wird im folgenden Beispiel deutlich:

---

<sup>4</sup> Die Transkripte sind kostenlos über den Autor erhältlich unter folgender E-Mail-Adresse: patrick.vosskamp@uni-due.de

<sup>5</sup> Für ausführlichere Informationen siehe Voßkamp (2010: 76ff)

*Beispiel (1) Gespräch Erziehungshilfe*

[5]

	..
Redakteur	ähm mein interesse ist es jetzt (.) einfach äh n stück

[6]

	..
Redakteur	schwelle runterzudrücken indem ich von ihn paar

[7]

	..
Redakteur	informationen für die eltern <u>habe</u> '=wer ist ä frau

[8]

	..
Redakteur	NAME?=sie sind ausgebildete sozialpädagogin

[...]

[14]

	..
Redakteur	beratungsarbeit <schmunzelt> ich muss brücken

[15]

	..
Redakteur	schlagen zu dem der das liest

Durch die metakommunikative Verwendung von Metaphern wie „n stück schwelle runterzudrücken“ (Fläche 6f) oder „ich muss brücken schlagen zu dem der das liest“ (Fläche 14f) verdeutlicht der Redakteur seiner Gesprächspartnerin erstens anschaulich sein Ziel, Wissenstransfer betreiben zu wollen. Zweitens zeigt er mit *die eltern* und *der der das liest* seine Zielgruppe an (in dem Gespräch ging es um ein neues Angebot einer Grundschule im Bereich Erziehungshilfe). Im weiteren Gesprächsverlauf bittet er die Experten (Sozialpädagogen bzw. -arbeiter), als sie Fachtermini verwenden, um Reformulierungen (s. Abschnitt 4.6.), damit das Ziel erreicht wird, zwei Diskurswelten – in diesem Fall die der Leser (speziell der Eltern (Fläche 7)) und die der Sozialpädagogen – miteinander zu verbinden.

Dabei haben die Redakteure weitere Verfahren entwickelt, um für „die Leser“ Informationen einzuholen. So greift ein Redakteur während eines anderen Gesprächs zu einem aufschlussreichen Hilfsmittel. Bei diesem Gespräch treffen der Lokalredakteur und ein neuer Mitarbeiter im Rathaus zum ersten Mal aufeinander. Letzterer hat das Amt des Ersten Beigeordneten erst einige Tage inne.

*Beispiel (2) Gespräch Erster Beigeordneter*

[61]

	39
Redakteur	herr NAME ä: ja seit=em 1.1. jetzt ä offiziell im

[62]

	..
Redakteur	dienst wenn der otto normalbürger fragt was macht

[63]

	..
Redakteur	eigentlich ein beigeordneter (.) wie würden sie

[64]

	..	40
Beamter		also ein beigeordneter arbeitet sehr
Redakteur	da antworten	

Statt auf „die Leser“ oder „den der das liest“ zu verweisen, ist es hier der „Otto Normalbürger“, der als Adressat des noch zu schreibenden Textes und als Präsenz zur eigentlichen Frage eingeführt wird. Wie ist dieses Vorgehen zu erklären? Hier hilft es, einmal in einem Namenwörterbuch zu schauen, was sich hinter dem Otto Normalbürger verbirgt.

3. Otto Normalverbraucher: der Durchschnittskonsument. Nach der Hauptfigur des 1948 von R. A. Stemmle gedrehten Films „Berliner Ballade“, Variationen: Otto Normalbürger, Normaltanker, Normalversicherter. Alle drei Verwendungen nach dem früher sehr häufigen Vornamen Otto [...]. (Köster 2003: 131)

Durch die Verwendung „Normalbürger“ wird er als fiktive Person in die Unterhaltung eingeführt und gleichsam als Referenzgröße etabliert, an der sich alle weiteren Ausführungen, Erklärungen usw. orientieren. Daraus kann geschlossen werden, dass die Redakteure eine Art Mittelweg der Informationsvermittlung wählen. Weder ein hoch gebildeter noch ein völlig ahnungsloser Leser sind damit als Adressat bestimmt. Dies ist vor dem Hintergrund kaum vorhandener Rezeptionsforschung im Lokaljournalismus ein nachvollziehbares Vorgehen (vgl. Kurp 1994: 241; Weischenberg/Malik/Scholl 2006 oder Kretschmar/Möhring/Timmermann 2009: 137).

#### 4.1.2. Verdeutlichte Uninformiertheit

Neben den Verweisen auf die Leserschaft finden sich weitere Vorgehensweisen der Redakteure, mit deren Hilfe sie den Wissenstransfer steuern.

##### *Beispiel (3) Gespräch Erziehungshilfe*

[35]

	34
Redakteur	sie wissen das besser als ich (.) die menschen

In diesem Ausschnitt – „sie“ bezieht sich in diesem Fall nicht auf die Leser, sondern auf den Angesprochenen – aus dem *Gespräch Erziehungshilfe* gibt der Redakteur deutlich zu verstehen, dass sein Gegenüber der Experte ist. Anders formuliert: Der Redakteur erkennt den Expertenstatus seines Interaktionspartners explizit an, ein Verfahren, das sich ebenfalls in weiteren Gesprächen anderer Redakteure findet. Nun könnte man vermuten, dass mit dem Eingestehen etwas nicht genau zu wissen, eine Gesichtsbedrohung einhergehen könnte. Doch liegen die Vorteile einer „verdeutlichten Uninformiertheit“ (Rigol 1979: 124) auf der Hand, handelt es sich dabei nämlich „um die Bereitstellung einer Situation, in der Äußerungen nötig werden, und die Befragten sich der Notwendigkeit nicht entziehen können“ (ebd.: 124). Zudem würde der befürchtete Imageverlust mit Sicherheit

dann eintreten, wenn nach dem Gespräch falsch berichtet oder Sachverhalte nicht korrekt dargestellt würden. Für den Journalisten stellt es demnach eine Gefahr dar, so zu tun, als würde er zu den (partiellen) Experten zählen. Neben einer womöglich falschen Berichterstattung könnte dies seine Gesprächspartner dazu verleiten, die Informationen, die sie vermitteln, nicht ausführlich zu erklären. Eben weil sie im Glauben sind, mit einem Experten zu sprechen. Nichts wäre demnach falscher für (Lokal-)Redakteure, als durch Fachtermini Expertentum zu demonstrieren und „durch kulturspezifische Sozialisationsprozesse konditioniert, auf institutionellen Konformitätsdruck mit Aufwärtsakkommodation zu reagieren“, wie wir mit Beneke (1992: 214) formulieren können. Dadurch, dass die Redakteure eben nicht als „professionelle Bluffer“ auftreten und differierende Wissensbestände explizit machen, können diese anschließend interaktiv bearbeitet werden.

## 4.2. Veranschaulichungsverfahren

Nach Brünner zählen zu den Verfahren der Veranschaulichung „Metaphern, Vergleiche und Analogien“ sowie „Beispiele und Beispielerzählungen“, „Konkretisierungen“ und „Szenarios“ (1999: 30). Diese Formen der Veranschaulichung können wir den Verfahren der Verständnissicherung (vgl. Spiegel 2003) zurechnen. Sie werden von den Redakteuren sowohl angewendet, um an Informationen zu gelangen, als auch dazu, das Gehörte besser zu verstehen bzw. für sich zu erschließen. Alle Verfahren der Veranschaulichung, die Brünner aufführt, finden sich auch im oben skizzierten Korpus.

### 4.2.1. Szenarios

Insbesondere der Entwurf von „Szenarios“ – definiert als verbaler „Entwurf einer vorgestellten, kontrafaktischen Situation, wobei Ereignisse und Handlungen des Adressaten verbal geschildert und ausgemalt werden“ (Brünner 1999: 31) – wird häufig genutzt. Das Beispiel unterscheidet sich dabei vom Szenario dadurch, dass bei ihm „ein Sprecher Sachverhalte [veranschaulicht, PV], die er miterlebt hat“ (Brünner ebd: 37).

#### *Beispiel (4) Gespräch Erster Beigeordneter*

[183]

	..
Redakteur	[...] was würden sie einem jungen menschen sogn (.)

[184]

	..
Redakteur	oder wie würdn sie ihm ä eine verwaltungslaufbahn äh

[185]

	..
Redakteur	schmackhaft machen

Zunächst einmal fällt an diesem Gesprächsausschnitt auf, dass der Redakteur die Formulierung *jungen menschen* verwendet. Mit seiner Frage, wie der Erste Beige-

ordnete einem jungen Menschen eine Verwaltungslaufbahn schmackhaft machen würde, kreiert er ein Szenario, was nicht zuletzt durch die Verwendung des Konjunktivs deutlich wird. Gleichzeitig wird ein junger Mensch als fiktiver Adressat der erbetenen Antwort eingeführt. Auch in anderen Gesprächen finden wir ein vergleichbares Vorgehen.

#### *Beispiel (5) Gespräch Erster Beigeordneter*

[444]

	..	159
Redakteurin		gut aber die oma mag es ja
Trainerin	schoß steigt ä (1)	kommt dann auch

[445]

		160
Redakteurin		vielleicht auch nich dass ihr der dackel aufn
Trainerin		kommt dann auch nich so gut

[446]

	..	
Redakteurin	schoß springt das heißt	

Bei diesem Gespräch, das die Redakteurin auf einem Hundeplatz mit Hundetrainern führt, verweist sie, indem sie *die Oma* und den *Dackel* erwähnt, „auf bekannte Situationen und Requisiten, arrangiert in einem Szenario“ (Spiegel 2003: 120). Der Vorteil, ein Szenario verbal zu inszenieren, liegt darin, dass die Antworten auf die Fragen nicht abstrakt, sondern relativ konkret ausfallen. Dies erleichtert den Journalisten die anschließende Textproduktion, die in der Redaktion stattfindet. Zudem ist das Gesagte für den Redakteur bereits verbal soweit aufbereitet, dass er die auf seine Frage erhaltene Antwort anschließend einfach an die Leser der Zeitung weiterleiten kann. Somit geht es hier um die Elizitierung einer anschaulichen und rezipientenorientierten Darstellung, deren eigentlicher Rezipient nicht der Journalist, sondern der Leser ist. Damit finden wir eine Kommunikationssituation vor, in der die Gesprächspartner der Redakteure zumindest indirekt in eine Kommunikationssituation mit den (potentiellen) Lesern der Zeitung versetzt werden.

#### **4.2.2. Beispiele**

Neben den Szenarios sind es Beispiele, die sowohl von Redakteursseite angefordert als auch zur Verdeutlichung von Sachverhalten geliefert werden. Beispiele bzw. Beispielerzählungen definieren wir im Unterschied zu den Szenarios wie folgt: „Hier veranschaulicht ein Sprecher Sachverhalte, indem er Ereignisse wiedergibt, die er miterlebt hat“ (Brünner 1999: 31). Spiegel führt aus:

Unabhängig davon, ob ein Beispiel nun eine Illustration oder eine Begründung darstellen soll, es besitzt *Bildhaftigkeit und Anschaulichkeit* in der Darstellung. Durch die Konkretisierung von abstrakten oder allgemeinen Gedanken in bekannte Gegenstände, die in gängigen Alltagssituationen [...] eingebettet werden, ermöglichen die Beispiele die von Aristoteles erwähnte Bezugnahme auf Bekanntes; das Gesag-

te wird für die Gesprächsbeteiligten vorstellbar im eigentlichen Sinn des Wortes [...]. (2003: 126) [Hervorhebung im Original]

Im folgenden Ausschnitt wird ein Beispiel gewünscht, indem der Redakteur nachfragt, ob es konkrete Anlässe gab, bei denen Mitarbeiter des Jugendamtes in der Grundschule tätig werden mussten. Die Frage wird zudem mithilfe der Metapher *die Reißleine ziehen* (Fläche 96) anschaulich gestellt. Dass es sich dabei nicht um ein imaginäres Szenario handelt, zeigen die Formulierungen *konkrete anlässe* und *konkrete vorfälle* in Fläche 95. Es werden also Schilderungen gefordert, die auf eigenen Erfahrungen der Gesprächspartner basieren.

### Beispiel (6) Gespräch Erziehungshilfe

[95]

	52
Redakteur	(1) <räuspert sich> gibts konkrete anlässe (.)

[96]

	53
Redakteur	konkrete vorfälle wo sie sagen jetzt mussten wir die

[97]

	..
Redakteur	reißleine ziehen und habn uns um dieses angebot

[98]

	..
Redakteur	bemüht oder ist es äh im rahmen der langjährigen

[99]

	54	55
Redakteur	beobachtung und entwicklung	
Rektorin		also ich glaub das is

[100]

Rektorin	genau ä diese grundlage

Die Rektorin der Grundschule übernimmt in Fläche 99 den Turn und liefert im weiteren Verlauf des Gesprächs Aussagen zum ihrer Meinung nach schwieriger gewordenen Erziehungsauftrag, dem Eltern und Schule nachkommen müssen. Doch nehmen Beispiele noch andere Funktionen ein. Sie dienen nicht allein dazu, Informationen zu elizitieren. Vielmehr werden sie auch dazu genutzt, sich die Richtigkeit von Aussagen bestätigen zu lassen (*genau* (Fläche 65)).

### Beispiel (7) Gespräch Erziehungshilfe

[63]

	..
Redakteur	umgang mit geld is das n thema in der beratung (.) ich

[64]

	..
Redakteur	hab das gesehen bei ihren vortägen mit den sie

[65]

	..
Redakteur	unterwegs sind taschengeld höhe des taschengelds wie
HW BEN	genau

Bis zu dieser Stelle haben wir gesehen, wie im Verlauf von Recherchegesprächen Informationen gewonnen werden können und auf welchen (anschaulichen) Wegen Verstehen gesichert wird. Doch was passiert, wenn sich die Redakteure mit Fachlexik konfrontiert sehen, obwohl sie bereits verdeutlicht haben, dass sie eine *Brücke bauen* oder die *Schwelle runterdrücken* wollen?

#### 4.2.3. Der Umgang mit Fachlexik

Um die soeben gestellte Frage zu beantworten, müssen wir ein weiteres Mal in das Transkript des *Gesprächs Erziehungshilfe* schauen.

##### *Beispiel (8) Gespräch Erziehungshilfe*

[8]

	2
Redakteur	ja:
Dipl.-Päd.	ich bin diplom sozialpädagogin und systemische

[9]

	3	4
Redakteur		und familientherapeutin
Dipl.-Päd.	familientherapeutin	

[10]

	..
Redakteur	sie sind systemische` mhm (2)
Dipl.-Päd.	systemische familientherapeutin mhm

Was wir dort vorfinden, können wir als Übernahme des Fachterminus ‚systemische Familientherapeutin‘ bezeichnen bzw. als Beispiel für eine Aufwärtsakkommodation werten. Allerdings ist zu erkennen, dass hier der Fachterminus in Form einer speziellen Berufsbezeichnung vom Redakteur als Echo bzw. Wiederholung verwendet wird. Würde er den Unterschied zwischen einer Familientherapeutin und der weiteren Spezifizierung in systemische Familientherapeutin kennen, hätte er beide Begriffe direkt übernommen, wäre eine Korrektur der Gesprächspartnerin nicht nötig gewesen. Durch die zunächst nicht vollständige, aber dennoch unhinterfragte Übernahme der Berufsbezeichnung muss die Mitarbeiterin des Jugendamts befürchten, dass ihr Partner „die Zahl der begrifflichen Merkmale (die kognitive Tiefe), potentiell bis fast gegen Null (Entfachlichung)“ (Beneke 1992: 220; vgl. dazu auch Brüner 1999) reduziert hat. Das Echo signalisiert zwar Kooperativität, in diesem Fall jedoch kein Verstehen.

Wie man als Redakteur anders und m.E. souveräner mit unbekanntem Fachbegriffen umgeht, zeigt das *Gespräch Stadtbücherei*,<sup>6</sup> in dem es in Fläche 190 um den Ausdruck ‚every age Bücher‘ geht. Nachdem dieser Begriff von der Bücherei-

<sup>6</sup> Redakteur und Büchereileiterin treffen sich in der Stadtbücherei, um das vergangene Jahr Revue passieren zu lassen. Dabei geht es um Ausleihzahlen, Neuanschaffungen etc.

leiterin verwendet wurde, gibt der Redakteur explizit zu verstehen *den fachbegriff kannte ich noch gar nicht: every age* (Flächen 120f). In der Folge wird ihm daraufhin ein Alternativausdruck angeboten: *oder all age bücher* (Fläche 121).

#### Beispiel (9) Gespräch Stadtbücherei

	[120]	85	
Redakteur		ah den fachbegriff kannte ich noch gar nicht: every	
	[121]	86	87 88
Bib.-Leiterin		oder all age bücher	sagt man
Redakteur		age	ja:

Auf eine andere, aber ebenso eindeutige Weise zeigt die Redakteurin im *Gespräch Hundeplatz* an, einen ihr unbekanntem Ausdruck gehört zu haben. Nach ihrer Frage nach dem kleinsten und größten Hund, mit dem die Trainer arbeiten, antwortet der Hundetrainer, dass es sich bei dem kleinsten Hund um einen *cotton de tulear* handelt (Fläche 314f), worauf die Redakteurin mit der Rückfrage *was fürn ding* (Fläche 315) reagiert. Diese Nachfrage zahlt sich für sie aus: in der Folge wird ihr der Name dieser Hunderasse nicht nur buchstabiert, sondern darüber hinaus Hintergrundwissen zu dieser Hunderasse geliefert.

#### Beispiel (10) Gespräch Hundeplatz

	[314]	89
Redakteurin		was is der kleinste was is der größte
Trainer		der kleinste is
	[315]	
Redakteurin		was fürn ding
Trainer		ein cotton de tul/ tulear ein c/co ton (.)
	[316]	
Trainer		also wird geschrieben cotton wie

Neben dem Nicht-Verstehen und dem Hinterfragen von Fachtermini reagieren die Redakteure zum Teil ausgesprochen wohlwollend auf deren Verwendung; so etwa in einem Gespräch mit zwei Architekten am Rande einer Grundsteinlegung für einen Schulbau.

#### Beispiel (11) Gespräch Architekten

	[34]
Architekt	nach wie vor gibts ja diesen frei stehenden kubus
	[35]
Architekt	den wir mit dem wir an den altbau herangehen

[36]

	9
Redakteur	frei stehender kubus das (.) is n schöner begriff

[37]

	..	10
Redakteur	<lacht> n/nur weiter já	
Architekt		ja weil ähm im im umgang

Nachdem der Redakteur die Architekten dazu aufgefordert hat, das Bauprojekt und dessen Eigenschaften zu beschreiben, fällt die Formulierung, dass es sich bei dem Anbau um einen *freistehenden Kubus* (Fläche 34) handelt. Inwiefern ein Anbau frei stehen kann, wird im weiteren Verlauf nicht geklärt. Dennoch scheint der Redakteur froh über diesen Ausdruck zu sein. Jedenfalls lässt seine Wertung diese Interpretation zu: *schöner Begriff* (Fläche 36). Es handelt sich in diesem Fall um eine Echoform, um eine kurze Wiederholung dessen, was der Hörer für die relevante Information hält. „Diese Art der Verständnissicherung ist als *Empathieecho* zu bezeichnen“ (Beneke 1992: 223). Bublitz betont im Zusammenhang mit Wiederholungen: „Die Bandbreite der Funktionen der Wiederholung ist eindrucksvoll und reicht von (emphatischer) Hervorhebung über Sicherung des Rederechts und Gewinnung von Planungszeit bis zur Würdigung einer geistreichen Formulierung“ (2001: 1337). Daher verwundert es nicht, dass der freistehende Kubus auch Aufnahme in den Zeitungsbericht gefunden hat, wozu er sich nicht zuletzt dank seiner Bildhaftigkeit eignet.

Wie schwierig sich die Kommunikation für Lokalredakteure mit Experten gestalten kann, wird im *Gespräch Amtsrichter* auf eindrucksvolle Weise nachvollziehbar. Zunächst können wir im Zusammenhang mit der Sprache des Rechts Eckhardt (2000: 1) zustimmen, dass „sich auch die Rechtswissenschaft einer Fachsprache, die dem Laien nicht ohne weiteres zugänglich ist“, bedient. Doch im Gegensatz zu anderen Diskurswelten ist die Fachlexik der Rechtssprache für den Laien nicht auf Anhieb zu erkennen. Das bedeutet für den Lokalredakteur eine doppelte Herausforderung. Er muss erst einmal erkennen, wann sein Gesprächspartner Fachtermini verwendet, um sie sich anschließend erklären zu lassen.

Der lexikalische Bereich des Rechts ist charakterisiert durch verschiedene Abstraktionsstufen. So unterscheidet sich die juristische Fachsprache von manch anderen Fachsprachen vor allem dadurch, dass sie Ausdrücke enthält, die der Form nach mit denen der Gemeinsprache übereinstimmen, auf der Inhaltsebene aber von der semantischen Struktur der Gemeinsprache abweichen können. (Eckardt 2000: 26; vgl. auch Frilling 2000: 37)

Mit diesen Problemen sieht sich im *Gespräch Amtsrichter* der Redakteur konfrontiert.<sup>7</sup> Um einen Eindruck vom Verlauf dieses Recherchegesprächs zu erhalten, werfen wir unmittelbar nach der Turnübernahme durch den Amtsrichter in Fläche 12 einen Blick in das Transkript:

<sup>7</sup> Das Gespräch mit einem Amtsrichter findet statt, da in der Zeitung ein Artikel zum Thema Verfahrenspflegschaften und Sorgerecht am Welttag des Kindes erscheinen soll.

*Beispiel (12) Gespräch Amtsrichter*

[12]

	..	10
Redakteur	<räuspern>	
Amtsrichter	also verfahrenspflegschaften ä sind ä vom	

[13]

	..	
Amtsrichter	gesetz her vorgesehen in (.) umgangs und sorgerechts	

[14]

	..	
Amtsrichter	verfahren (3,5) und (2) ja das is also ä (1) im	

[15]

	..	
Amtsrichter	im einzelnen geregelt in paragraph fünfzich fgg (.) ä	

Verfahrenspflegschaften, Umgangsverfahren, Sorgerechtsverfahren, Paragraph 50 FGG – es geht, salopp formuliert, in die Vollen. Wohlgemerkt: Die Frage lautete, in welchen Fällen ein Verfahrenspfleger in Gerichtsverfahren hinzugezogen wird. Die Ausführungen des Richters haben mit Verständlich-Machen wenig zu tun. Dass er so antwortet, wie er antwortet, kann wie folgt interpretiert werden:

Das Verständlich-Machen (Biere 1989) könnte ja vielleicht den Verlust inhaltlicher Qualität durch fehlende begriffliche Präzision und unangemessene Vereinfachung befürchten lassen. Zudem besteht die Gefahr, etwas vom Nimbus des Exklusiven zu verlieren, bislang nur Wenigen zugängliches Wissen Vielen anzubieten und vor allem: die mit Mühe erworbene Fachsprache infrage zu stellen und revidieren zu müssen. (Cölfen 2006: 8)

Wie reagiert nun der Redakteur auf die Flut der Fachtermini? Er lässt den Richter zunächst erläutern. Als einzige Äußerung des Redakteurs ist ein Hörsignal *mhm* (Fläche 23) zu vernehmen. In den Ausführungen des Richters fallen dann im weiteren Verlauf des Gesprächs Formulierungen wie *trennungs und scheidungsauseinandersetzungen* (26), *vermögensrechtliche dinge* (32) oder *sorgerechtsentziehungsverfahren* (40). Einmal davon abgesehen, dass damit schöne Beispiele für die Kompositionsfähigkeit des Deutschen geliefert werden, bleibt die Verständlichkeit auf der Strecke. Ob sich der Redakteur auf Grund des Status seines Partners (promovierter Jurist) nicht traut, diesen zu unterbrechen oder glaubt, mit der Dauer der Ausführungen ein besseres Verständnis zu erhalten? Wir können an diesem Punkt lediglich Vermutungen anstellen. Doch deutet sein Turn in Fläche 49 an, dass ihm nicht vollständig klar geworden sein dürfte, wann Verfahrenspfleger zum Einsatz kommen. Er versucht eine Eingrenzung des Dargebotenen und möchte anhand zweier von ihm gelieferter Szenarios (*n ein kindliches opfer oder so* (Fläche 50) und *n kind das als zeuge vor gericht* (Fläche 51)) die Ausführungen des Richters veranschaulichen.

*Beispiel (13) Gespräch Amtsrichter*

[49]

	13
Redakteur	mhm also ähm um das mal abzugrenzen=n verfahrenspfleger

[50]

	..
Redakteur	gibt es nich: ä um meinetwegen äh n ein kindliches

[51]

	..
Redakteur	opfer oder so zu begleiten oder n zeugen n kind das als

[52]

	..
Redakteur	zeuge vor vor gericht [...] sondern nur als
Richter	da müssten sie jetzt

[53]

	..
Redakteur	betroffenes kind a/ im
Richter	da müssten sie jetzt wieder äh

[54]

	..
Redakteur	familienverfahren im familienrechtsverfahren
Richter	da müssten sie jetzt äh:m nich mit

[55]

	..
Redakteur	
Richter	mir sprechen wenn es um: pflegschaften für kinder in

In diesem Beispiel setzt der Redakteur Veranschaulichungsverfahren ein, um sein persönliches Verständnis zu bekunden. Verfahren der Veranschaulichungen dienen somit sowohl der Elizitation anschaulicher Darstellungen als auch der Demonstration von Verständnis.

Das Ergebnis ist in diesem Beispiel allerdings ernüchternd. Statt Klarheit zu erhalten, korrigiert der Richter die Ausführungen des Redakteurs. Ein Unterfangen, das sich bis Partiturfläche 70 zieht (aufgrund des Umfangs kann das Interview an dieser Stelle nicht in Gänze gezeigt werden; s. aber Fußnote 4). Ebenso wie die Arbeit mit einem Szenario erweist sich die Arbeit mit Prozentzahlen *ja was schätzen sie n wie viel prozent der fälle wo kinder beteiligt sind ä wird dann auch n verfahrenspfleger (.) bestellt* (Fläche 82f) als wenig erfolgreich. So antwortet der Richter sowohl in Fläche 84 als auch in Fläche 87f: *ne prozentzahl kann ich hier schlecht angeben*.

Was genau Verfahrenspfleger tun und wann sie zum Einsatz kommen, das wird erst ab Fläche 98 geklärt, wenn der Redakteur mithilfe der Temporaldeixis *jetzt* einen thematischen Wechsel im Gesprächsverlauf hin zu den Qualifikationen von Verfahrenspflegern initiiert. Ab diesem Punkt ist zu beobachten, dass die Verständigung der beiden Partner besser funktioniert. In Fläche 143 werden die gewünschten Beispiele, die der Verständnissicherung auf der Seite des Redakteurs dienen, vom Richter geliefert (*kommt es denn vor dass das kind mal sacht äh: die*

*kann ich nicht leiden (.) die möchte ich nicht*). Mit fortlaufender Gesprächsdauer erweisen sich im Rahmen des Wissenstransfers schließlich auch Szenarios als hilfreich. Dies sehen wir in den Flächen 209, 226 und 317f: *mhm wenn son fall eintritt dass ne verfahrenspflegerin n ganz anderen eindruck hat als sie [...]*. Ganz allgemein können wir insbesondere zu Beginn dieses Recherchegesprächs ein Beispiel für die generellen Probleme im Zusammenhang mit der Rechtssprache sehen, wie sie etwa Frilling (2000: 39) formuliert:

Bevor man sinnvoll darüber nachdenken kann, wie sich die Bedeutung eines Fachlexems am besten entschlüsseln lässt, muss man dessen fachlichen Charakter erst einmal erkannt haben: Ohne Problembewusstsein keine Lösungsstrategie! [...] Der Laie läuft deshalb gerade in diesem Bereich Gefahr, Lexeme für gemeinsprachlich zu halten, die in Wahrheit fachsprachlich sind.

Ohne an dieser Stelle weiter ins Detail gehen zu wollen, zeigt das *Gespräch Amtsrichter* nicht allein die Schwierigkeiten von Verständigung über juristische Diskursgrenzen hinweg, sondern ebenso die Probleme und Herausforderungen, mit denen sich Redakteure in ihrem beruflichen Alltag konfrontiert sehen. Doch existieren noch weitere Verfahren, mit deren Hilfe ein erfolgreicher Wissenstransfer gewährleistet werden kann. Schauen wir uns einige Beispiele für solche Handlungen an, beginnend mit einer Stelle aus dem *Gespräch Goldhochzeit*.

#### 4.2.4. Reformulierungen

Mit Bührig (1994: 281) werden hier reformulierende Handlungen wie folgt verstanden: „Vor diesem Hintergrund erscheinen sie [die reformulierenden Handlungen, PV] als ‚Sprechhandlungsrekursionen‘, da kein neues Wissen versprachlicht wird, sondern die ‚reformulierenden Handlungen‘ setzen bei der Formulierung von Wissen im propositionalen Gehalt der Bezugsäußerungen an.“ Wenn die Redakteure Reformulierungen verwenden, dann dazu, um sich die Richtigkeit von Seiten der Interaktionspartner bestätigen zu lassen. Damit kommt den Reformulierungen mit Blick auf Verständnissicherung eine zentrale Rolle zu. Dies ist keineswegs selbstverständlich: Es wäre auch denkbar, dass der Redakteur erst nach dem Gespräch in der Redaktion beginnt, sich darüber Gedanken zu machen, wie das Gehörte für die Leser aufbereitet werden kann.

Mit Hilfe des paraoperativen Ausdrucks ‚also‘ (vgl. Bührig 1994: 241) refokussieren die Redakteure aus mehreren Äußerungen das von ihren Gesprächspartnern geäußerte Wissen. Damit dient „also“, dank seiner „kata- und anadeiktische Kraft“ (Bührig 1994, 239), der Zusammenfassung. Darüber hinaus wird der Ausdruck aber nicht allein von den Redakteuren zum Zwecke der Verständnissicherung genutzt: daneben zeigt er die Interaktivität von Wissenstransfers an. So muss die Korrektheit der Zusammenfassung anschließend vom Hörer/Informanten bestätigt werden, oder er muss gegebenenfalls auf das Gehörte mit einer Korrektur reagieren.

*Beispiel (14) Gespräch Stadtbücherei*

[101]

	..	59
Bücherei	vormerkungen drauf (.) immer noch (.)	der läuft und
Redakteur		das heißt

[102]

	..	
Bücherei	und läuft und läuft	
Redakteur	also vormer/ a	der läu/ ja genau (.) ähm das heißt

[103]

	..	
Redakteur	also (.) wenn mans bestellt würde würd das dann erst	

In Fläche 101 beginnt der Redakteur mit Hilfe von „also“ eine Reformulierung der von der Leiterin der Stadtbücherei vorgebrachten Informationen zum Thema Vormerkung von Büchern. Anschließend wird die Korrektheit von der Leiterin ratifiziert. Das hier gezeigte Vorgehen findet sich an zahlreichen weiteren Stellen des Korpus und bietet den Redakteuren gleich mehrere Vorteile. Schon während des Gesprächs können sie sich vergewissern, dass der Wissenstransfer zwischen ihnen und ihren Gesprächspartnern inhaltlich korrekt verlaufen ist. Zudem erhalten sie von ihren Interaktionspartnern in einigen Fällen alternative Formulierungsvorschläge, die später die Arbeit in der Redaktion während des Schreibens erleichtern. Daneben können die Experten sicher sein, dass das von ihnen weitergegebene Wissen von den Redakteuren (in der Rolle des thematischen Laien) korrekt aufgenommen wurde.

## 5. Zusammenfassung

Zunächst wurde verdeutlicht, dass mündliche kommunikative Fähigkeiten im Lokaljournalismus eine Schlüsselqualifikation darstellen (dies gilt nicht allein für den Aspekt der Wissensvermittlung, sondern auch für Kontaktherstellung und -pflege usw.). Obwohl die bei der Recherche begleiteten Lokaljournalisten während ihrer Ausbildung bzw. im Rahmen von Fortbildungen keine expliziten Hinweise zu Themen wie Gesprächsführung, Gesprächskompetenz oder Techniken des Elizitierens etc. erhalten haben, so haben sie doch im Verlauf ihrer beruflichen Sozialisation verbale Verfahren ausgebildet, mit deren Hilfe sie an die Informationen gelangen, die sie für ihre Texte benötigen. Bemerkenswert ist dabei, dass die Journalisten verbale Verfahren realisieren, die sich zudem an den medientechnischen/medienspezifischen Besonderheiten des Wissenstransfers im Lokaljournalismus mit seiner heterogenen Leserschaft orientieren. In diesem Aufsatz wurden insbesondere zwei Gruppen von Verfahren vorgestellt. Zum einen ging es um Verfahren, die der Verdeutlichung der Kommunikationssituation dienen. Dabei positioniert der Journalist sein Gegenüber als Experten oder er positioniert sich selbst als Laien oder er verdeutlicht die Vermittlungssituation, indem er seinem Gesprächspartner anzeigt, dass die Leser Laien sind („ich muss Brücken bauen“). Zum anderen ging es um Veranschaulichungsverfahren im engeren Sinne, mit deren Hilfe abstrakte und/oder komplexe Inhalte anschaulich präsentiert werden.

Dabei versuchen die Journalisten zum Teil gezielt, eine der komplexen Kommunikationssituation angemessene anschauliche und rezipientenorientierte Darstellung von Seiten des Interviewten zu elizitieren, deren eigentlicher Rezipient nicht der Journalist, sondern der Leser ist. Damit finden wir eine Kommunikationssituation vor, in der die Gesprächspartner der Redakteure zumindest indirekt in eine Kommunikationssituation mit den (potentiellen) Lesern der Zeitung versetzt werden.

## 6. Literaturangaben

- Becker-Mrotzek, Michael/Ehlich, Konrad/Fickermann, Ingeborg (1992): Bürger-Verwaltungs-Diskurse. In: Fiehler, Reinhard/Sucharowski, Wolfgang (Hrsg.): Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 234-253.
- Beneke, Jürgen (1992): „Na, was fehlt ihm denn?“ Kommunikation in und mit der Autowerkstatt. In: Fiehler, Reinhard/Sucharowski, Wolfgang (Hrsg.): Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 212-233.
- Berger, Peter/Luckmann, Thomas (2004): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. 20. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer.
- Brünner, Gisela (1999): Medientypische Aspekte der Kommunikation in medizinischen Fernsehsendungen. In: Bührig, Kristin/Matras, Yaron (Hrsg.): Sprachtheorie und sprachliches Handeln. Festschrift für Jochen Rehbein zum 60. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg. S. 23-42.
- Brünner, Gisela (2000): Wirtschaftskommunikation. Linguistische Analyse ihrer mündlichen Formen. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik; 213).
- Bublitz, Wolfram (2001): Formen der Verständnissicherung in Gesprächen. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Zweiter Halbband. Berlin/New York: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 16.2). S. 1330-1340.
- Bührig, Kristin (1994): Reformulierende Handlungen. Zur Analyse sprachlicher Adaptierungsprozesse in institutioneller Kommunikation. Tübingen: Gunter Narr (= Kommunikation und Institution 23).
- Cölfen, Hermann (2006): Bildungsbrücken bauen. Dialogische Entwicklung hypermedialer Propädeutika für die Linguistik. Duisburg: Gilles und Francke (= Edition Sprache und Verstehen).
- Eckardt, Birgit (2000): Fachsprache als Kommunikationsbarriere? Verständigungsprobleme zwischen Juristen und Laien. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Ehlich, Konrad (1993): HIAT – a Transcription System for Discourse Data. In: Edwards, Jane/Lampert, Martin (Hrsg.): Talking Data. Transcription and Coding in Discourse Research. Hillsdale. S. 123-148.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1976): Halbinterpretative Arbeitstranskription (HIAT). In: Linguistische Berichte 45. S. 21-41.
- Frilling, Sabine (2000): Zur Spezifik der Rechtssprache. Bemerkungen aus linguistischer und didaktischer Sicht. In: Deterin, Klaus (Hrsg.): Wortschatz und

- Wortschatzvermittlung. Linguistische und didaktische Aspekte. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang (= Folia Didactica). S. 35-50.
- Jonscher (1995): Lokale Publizistik. Theorie und Praxis der örtlichen Berichterstattung. Ein Lehrbuch. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Köster, Rudolf (2003): Eigennamen im deutschen Wortschatz. Berlin/New York: de Gruyter.
- Kretzschmar, Sonja/Möhring, Wiebke/Timmermann, Lutz (2009): Lokaljournalismus. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (= Kompaktwissen Journalismus). (Ebenfalls zu beziehen über die Bundeszentrale für politische Bildung, bpb (Schriftenreihe Band 770))
- Kurp, Matthias (1994): Lokale Medien und kommunale Eliten. Partizipatorische Potentiale des Lokaljournalismus bei Printmedien und Hörfunk in Nordrhein-Westfalen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- La Roche, Walther von (2004): Einführung in den praktischen Journalismus. Mit genauer Beschreibung aller Ausbildungswege – Deutschland, Österreich, Schweiz. (16., völlig neu bearb. Aufl.). München: List.
- Pürer, Heinz (2003): Publizistik- und Kommunikationswissenschaft. Ein Handbuch. Konstanz: UVK-Medien.
- Rigol, Rosemarie Mathilde (1979): Soziale Erfahrungen in Sprache: Gesprächsprotokolle zur Berufsausbildung. Königstein/Ts.: Forum Academicum in der Verlagsgruppe Athenäum-Hain-Scriptor-Hanstein. (= Hochschulschriften: Sozialwissenschaft; Band 14).
- Spiegel, Carmen (2003): „zum Beispiel es gibt ja leute...“ – Das Beispiel in der Argumentation Jugendlicher. In: Deppermann, Arnulf/Hartung, Martin (Hrsg.): Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien. Tübingen: Stauffenburg. S. 111-129.
- Voßkamp, Patrick (2010): Sprechen, um zu schreiben. Mündliche Kommunikation im Lokaljournalismus. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr (= Essener Schriften zur Sprach-, Kultur- und Literaturwissenschaft, Band 3).
- Weischenberg, Siegfried (1995): Journalistik. Band 2: Medientechnik, Medienfunktionen, Medienakteure. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Weischenberg, Siegfried/Malik, Maja/Scholl, Armin (2006): Die Souffleure der Mediengesellschaft. Report über die Journalisten in Deutschland. UVK Verlagsgesellschaft Konstanz.

## 7. Transkriptionskonventionen

Die Verschriftung der vollständig transkribierten Gespräche folgt dem Verfahren der Halbinterpretativen Arbeitstranskription (HIAT) (Ehlich/Rehbein 1976, Ehlich 1993).

(.)	kurze Pause, unter einer Sekunde
(1)	Pause von einer Sekunde Dauer
(2)	Pause von zwei Sekunden Dauer
/	Selbstkorrektur bzw. Wortabbruch
'	steigender Ton
`	fallender Ton
<	lauter werdend
>	leiser werdend
[...]	unverständliche Passagen
<lacht>	paraverbale Äußerungen stehen in eckigen Klammern < >
:	Dehnung
<u>ich</u>	Starke Betonungen werden mit einem Unterstrich gekennzeichnet
=	direkter Anschluss

# Generalisieren, Moralisieren – Redewiedergabe in narrativen Interviews als Veranschaulichungsverfahren zur Wissensübermittlung<sup>1</sup>

Katharina König

## *Abstract*

The article analyses types and functions of reported speech as a practice of depiction, based on a corpus of 12 narrative interviews. Departing from the general communicative task of the interviewed person to transfer biographical knowledge, one major aim of the analysis is to show that speakers employ sequences of reported speech in sequential positions, where a relevant reaction of the interviewer documenting his/her understanding of the speakers preceding talk is missing. A second aim of the article is to distinguish reconstructive reported speech from the pattern of generalizing reported speech as one major form of reported speech within the corpus, which is especially used by the speakers as a means for moralization.

*Keywords:* Reported speech, narrative interviews as a communicative genre, documentation of understanding, transmission of knowledge, moralizing

1. Verstehen, Veranschaulichung und Wissensübermittlung
2. Redewiedergabe in der kommunikativen Gattung des narrativen Interviews
3. Redewiedergabemuster in narrativen Interviews
  - 3.1. Rekonstruierende Redewiedergabe
  - 3.2. Generalisierende Redewiedergabe
  - 3.3. Generalisierende Redewiedergabe zur Moralisierung
4. Fazit: Wissensübermittlung über Veranschaulichung im narrativen Interview
5. Literaturangaben
6. Transkriptionskonventionen

## 1. Verstehen, Veranschaulichung und Wissensübermittlung

Sprachliche Verfahren der Veranschaulichung können der Konstruktion eines gemeinsamen Wissens der Interagierenden dienen. Die zu vermittelnden Wissens- oder Veranschaulichungsgegenstände können sich je nach Gesprächsgattung unterscheiden. In diesem Beitrag soll anhand eines Korpus von narrativen Interviews mit Männern und Frauen der zweiten Generation vietnamesischer Flüchtlinge in Deutschland<sup>2</sup> der Frage nachgegangen werden, wie in der „kommunikativen Gattung“ (Günthner/Knoblach 1994) des narrativen Interviews die interviewten Personen ihr biographisches Erfahrungswissen (vgl. Becker-Mrotzek

---

<sup>1</sup> Für hilfreiche Anmerkungen zu ersten Versionen dieses Beitrags danke ich den HerausgeberInnen, Karin Birkner und Oliver Ehmer, sowie Susanne Günthner und Judith Butterworth.

<sup>2</sup> Das Korpus umfasst 12 narrative Interviews von insgesamt ca. 20 Stunden Umfang, die nach GAT 2 (Selting et al. 2009) transkribiert wurden. Alle interviewten Personen waren zum Zeitpunkt der Aufnahme zwischen 20 und 30 Jahre alt. Zwar beschreiben sich alle interviewten Personen als zweisprachig aufgewachsen, jedoch haben manche nach eigener Aussage teilweise nur noch rezeptive Vietnamesisch-Kenntnisse. Auch wenn Deutsch nicht für alle interviewten Personen die Erstsprache ist, haben alle Sprecherinnen und Sprecher muttersprachliches Niveau erreicht. Für weitere Informationen zum Korpus vgl. König (2010).

1989) an die interviewende Person vermitteln. Es soll dabei im Besonderen der Frage nachgegangen werden, wie Redewiedergabe im Kontext von nicht erfolgten verbalen Verstehensdokumentationen (vgl. Deppermann/Schmitt 2008) als Veranschaulichungsverfahren genutzt wird.

„Wissen“ wird in diesem Beitrag verstanden als eine „geteilte Wirklichkeit im Gespräch“ (Deppermann/Schmitt 2008: 222), die vermittels einer „Herstellung von Verständigung“ (Deppermann 2008: 230) der Wissensübermittlung dienen kann (vgl. Brünner/Gülich 2002, Ehmer in diesem Band). Interagierende müssen sich immer wieder gegenseitig ihr Verstehen dokumentieren. „Wissen“ wird somit als lokal gemeinsam zwischen Interagierenden hergestelltes und ausgehandeltes Produkt der Interaktion konzeptualisiert (vgl. Dausendschön-Gay/Domke/Olhus 2010).<sup>3</sup> Häufige Verwendung findet bei der sprachlichen Bearbeitung dieser kommunikativen Aufgabe das rhetorische Verfahren der Redewiedergabe, das im Folgenden auf seine Funktion in dem Kommunikationskontext des narrativen Interviews hin untersucht werden soll. Welche Formen der Redewiedergabe nutzen die interviewten Personen in den Interviews? Welche Situationen werden in den Redewiedergabesequenzen<sup>4</sup> (re-)konstruiert und für den aktuellen Interaktionszusammenhang genutzt? Welche Funktionen können diese Sequenzen lokal erfüllen? Inwieweit tragen Redewiedergabesequenzen in narrativen Interviews zur Verständnissicherung und damit zur kommunikativen Konstruktion eines gemeinsam geteilten Wissens bei? Spezifisch soll danach gefragt werden, inwieweit Veranschaulichungsverfahren der Redewiedergabe als Reaktion auf eine nicht erfolgte Verstehensdokumentation durch die interviewende Person verstanden werden kann.

Für die Experten-Laien-Kommunikation zeigen Brünner/Gülich 2002, dass abstrakte Wissensbestände häufig durch Verfahren der Veranschaulichung wie Metaphern, Analogien, Szenarios oder Beispielerzählungen konkretisiert werden (vgl. Brünner, Ehmer in diesem Band). Diese Verfahren können als eine semantische Bearbeitung von zuvor Geäußertem gewertet werden.<sup>5</sup> Aus den jeweiligen Anforderungen der Experten-Laien-Kommunikation ergeben sich nach Brünner/Gülich (2002) verfestigte kommunikative Muster, die das zu bearbeitende Problem der Wissensübermittlung<sup>6</sup> und Verständnissicherung sprachlich bearbeitbar machen.

<sup>3</sup> „Wissen“ und „Verstehen“ werden hier also nicht als mentale Prozesse oder Entitäten betrachtet; vielmehr soll thematisiert werden, wie Wissens- oder Verstehensvermittlung von Interaktionsteilnehmerinnen und -teilnehmern durch Veranschaulichungsverfahren zu einem im Gespräch beobachtbaren Prozess wird (vgl. Deppermann/Schmitt 2008).

<sup>4</sup> Der Begriff „Redewiedergabesequenzen“ verweist darauf, dass die jeweiligen Gesprächsauschnitte in ihrer sequentiellen Einbettung analysiert werden müssen. Ob diese Sequenzen wiederum als spezifischer Teil einer Erzählung zu betrachten sind, bleibt an dieser Stelle also zunächst offen. Anders geht etwa Schwitalla vor, wenn er sich nur auf solche Vorkommen von Redewiedergabe bezieht, die als „*narrative* Illustrationen“ (Schwitalla 1991; meine Hervorhebung) gewertet werden können.

<sup>5</sup> Vgl. Deppermann (2011b) zu „formulations“. Zwar untersucht Deppermann in seinem Beitrag zu dem Verfahren der „notionalization“ vornehmlich sprachliche Praktiken der Generalisierung oder Abstrahierung (Deppermann 2011a), fasst jedoch unter dem Begriff „formulation“ ausdrücklich auch solche Verfahren auf, die der Explikation dienen (Deppermann 2011b).

<sup>6</sup> Vgl. hierzu Brünner/Gülich (2002: 20): „Experten-Laien-Kommunikation (ELK) wird allgemein dadurch charakterisiert, dass die beiden Parteien in der Kommunikation über differierende Wissensbestände verfügen und ein Wissenstransfer stattfindet. [...] In der ELK werden die

Auch das im Rahmen eines „narrativen Interviews“ (Küsters 2009) erhobene Gespräch zwischen interviewter und interviewender Person kann insofern als Experten-Laien-Kommunikation untersucht werden, als zum einen der interviewten Person Expertenstatus in Bezug auf ihre eigene zu erzählende biographische Lebenswelt zugeschrieben wird. Zum anderen kann aber auch die interviewende Person als ExpertIn auftreten, da sie meist als VertreterIn einer Forschungsinstitution agiert. Entsprechend spricht Bredel auch vom „quasi-institutionellen Kontext des Interviews“ (Bredel 1999: 35). In dieser Gesprächskonstellation (vgl. Uhmann 1989), in der von den interviewten Personen biographisches Wissen übermittelt werden soll, ergeben sich also für die Interviewten Aufgaben und zu lösende kommunikative „Probleme“, die interaktiv – v.a. im Sinne eines „recipient design“ (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974: 727) im Hinblick auf das Verstehen der interviewenden Person – bearbeitet werden müssen. Hier auftretende Veranschaulichungsverfahren zur Verstehenssicherung müssen also von den Sprecherinnen und Sprechern auf den Gesprächskontext des narrativen Interviews angepasst werden (vgl. Vlassenko in diesem Band). Es soll hier nicht die These vertreten werden, dass die beschriebenen Muster nur in der Gattung des narrativen Interviews zu finden sind; vielmehr soll dafür argumentiert werden, dass bestimmte auch im alltäglichen Sprachgebrauch vorkommende Verfahren der Redewiedergabe besonders geeignet sind, die kommunikative Aufgabe der Übermittlung „biographischen Wissens“ zu bearbeiten.

## 2. Redewiedergabe in der kommunikativen Gattung des narrativen Interviews

„Redeinszenierung“ (Imo 2009a), „Redeimport“ (Bredel 1999), „constructed dialogue“ (Tannen 2007), „animierte Rede“ (Ehmer 2011, vgl. Scarvaglieri in diesem Band) – dies alles sind Begriffe, die sich in der Forschungsdiskussion für den hier zu umreißenen Gegenstandsbereich finden lassen. Allen gemein ist die prinzipielle Infragestellung der „*verbatim*-Annahme“ (Günthner 2002b: 65) – die genannten Begriffe problematisieren also, dass die in die aktuelle Unterhaltung eingefügten Stimmen in den meisten Fällen kein direktes Zitat, und damit keine wortwörtliche Wiedergabe von etwas vorher in einem anderen Kontext Gesagtem sein müssen. Vielmehr können auch Gedanken oder auch fiktive Äußerungen in Form der direkten und indirekten Rede in Gespräche eingeflochten werden (Ehmer 2011). Mitunter markieren die Sprecherinnen und Sprecher selbst, dass das von ihnen als Rede angeführte Material nur eine Annäherung an eine Originaläußerung ist (etwa durch Vagheitsmarkierungen mit *oder so, irgendwie*; vgl. Günthner 1997a: 231).

In allen Fällen muss die wiedergegebene Rede in Bezug auf ihre Funktion immer an den aktuellen Interaktionskontext zurückgebunden werden: Wird die (mehr oder weniger originalgetreue) Rede zunächst aus ihrem eigentlichen Äußerungskontext extrahiert („Dekontextualisierung“, Günthner 2002b: 60), so wird sie durch ihre Eingliederung in einen neuen Äußerungskontext in einen anderen

---

differierenden Wissensbestände verbalisiert, interaktiv und mental bearbeitet und teilweise ausgeglichen.“

funktionalen Zusammenhang gestellt („Rekontextualisierung“, Günthner 2002b: 60), der den jeweiligen Zwecken der aktuellen Interaktion dient.

Wenn also im Folgenden in Ermangelung einer einheitlichen Terminologie die Begriffe „Redewiedergabe im Gespräch“ oder „Redewiedergabe im narrativen Interview“ Verwendung finden, so sollen diese Vorbemerkungen darauf hinweisen, dass Formulierungen in direkter und indirekter Rede in mündlicher Interaktion in diesem Beitrag als ein gesprächsrhetorisches Verfahren verstanden werden:

Statt bei direkter Rede von einer wortgetreuen Wiedergabe des Originals auszugehen, ist es plausibler, diese als *rhetorisches Verfahren zur konkreten Illustration und szenischen Vorführung kommunikativer Ereignisse* zu betrachten. Die zitierten Worte werden nicht nur in einen neuen Kontext eingebettet, sondern sie sind in dieser Rekontextualisierung stets bestimmten Funktionalisierungen unterworfen. (Günthner 2000a: 285; meine Hervorhebung)

„Illustration“ und „Vorführung“ werden hier – wie auch in der gängigen Forschungsliteratur – als zentrale gesprächsrhetorische Funktionen der Redewiedergabe genannt: Neben der oftmals als „Fenster-technik“ (Brünner 1991) bezeichneten Funktion von Redewiedergabe, die Vergangenes rekonstruiert, um somit „den aktuellen Hörer an der wiedergegebenen Kommunikation teilhaben zu lassen“ (Brünner 1991: 3), wird häufig auch die der „Involvierung“ (Brünner 1991: 7) als zentrale Funktion angeführt, sodass Redewiedergabe „die Distanz zwischen der erzählten Welt und den Rezipient/innen verringern und somit der Vergegenwärtigung der Ereignisse dienen“ kann (Günthner 1997b: 109). In dieser funktionalen Bestimmung öffnet sich somit fast schon im Sinne einer konditionellen Relevanz für die Zuhörerinnen und Zuhörer ein Slot, in dem sie die somit als „kleines Drama“ (vgl. Goffman 2010) inszenierte direkte Rede kommentieren können: „Direct quoting is always a stylized, theatrical device used for dramatization that creates involvement and invites the recipient to display co-alignment and indignation.“ (Günthner 2002a: 351). Mitunter steigen die Zuhörerinnen und Zuhörer ko-konstruierend mit in die direkte Rede ein und können so die „Dramatisierung“ der erzählenden Person aufnehmen (vgl. Buttny/Williams 2000). Auch die *performance* an sich kann durch ein Lachen goutiert werden (vgl. Kotthoff 2005) oder es kommt etwa im Rahmen der Aktivität „sich mokieren“ (Günthner/Christmann 1996; Christmann/Günthner 1996) zu der oben bereits erwähnten Ko-Indignation. Da für die Durchführung von narrativen Interviews in der Fachliteratur darauf verwiesen wird, dass die Interviewenden so wenig intervenierende Reaktionen wie möglich zeigen sollen (zum Prinzip der Zurückhaltung vgl. Schütze 1984: 79), wird bei den folgenden Analysen also zu fragen sein, wie die interviewten Personen auf eine verbale Nicht-Reaktion<sup>7</sup> der Interviewenden sprachlich reagieren.

Untersuchungen zu Redewiedergabe basieren häufig auf einer Analyse von Alltagsgesprächen, sodass eine gattungsübergreifende Perspektive auf Redewiedergabe im gesprochenen Deutsch eingenommen wird (vgl. Brünner 1991; 2000b; Ehmer 2011; 2002b; Golato 2000; 2002a; 2000b Günthner 1997a). In den folgenden Analysen soll jedoch nach Formen und Funktionen der Redewiedergabe in

<sup>7</sup> Da hier lediglich ein Korpus von Audioaufnahmen analysiert wird, ist eine multimodale Analyse eventuell zusätzlich auftretender multimodaler Ressourcen nicht möglich. Zur Diskussion hierzu siehe Abschnitt 3.3.

der Gattung „narratives Interview“ gefragt werden. In diesem Zusammenhang sind einige Studien zu nennen, die eine Rückbindung der beschriebenen sprachlichen Techniken der Redeinszenierung an die jeweilige „Gattung“ vornehmen („Gattung“ wird hier allerdings in Anführungszeichen gesetzt, da es sich streng genommen nicht bei allen Arbeiten um die Analyse einer „kommunikativen Gattung“ nach Günthner/Knoblach (1994) handelt, sondern häufig eher „kommunikative Muster“ oder „Minimalgattungen“ betrachtet werden): So untersucht Golato (2002b) beispielweise die regelmäßige Nutzung der direkten Rede bei der Rekonstruktion von eigenen vergangenen Entscheidungen; Galatolo (2007) thematisiert die Funktionen der direkten Rede in Zeugenaussagen vor Gericht; Ehmer (2011) analysiert solche Formen von Redewiedergabe, bei denen es um „fiktives“ Sprechen geht (also um zukünftige oder hypothetische Äußerungen), Günthner/Christmann (1996) zeigen die Einbindung von Redewiedergabe in das Repertoire von sprachlichen Aktivitäten des „Echauffierens“ und des „sich Mokierens“ einer Ökologie-Gruppe, und Günthner (2000a) thematisiert direkte und indirekte Redewiedergabe in Vorwürfen oder Beschwerdegeschichten (vgl. hierzu auch Buttny/Williams 2000; Haakana 2007; Holt 2000).

Anders geht hingegen die Studie von Johnen (2007) vor, in der der Autor die Funktion *aller* Vorkommen von Redewiedergabe in gedolmetschten Arzt-Patient-Interaktionen untersucht. Johnen zeigt hierbei, wie die Markierung von Redewiedergabe durch verschiedene Quotativformen in den Redebeiträgen der dolmetschenden Person zur Strukturierung und Kontextualisierung der übersetzten Äußerungen der Ärztinnen und Ärzte beiträgt. Damit bewegt sich diese Studie auf der Ebene einer komplexen kommunikativen Gattung, bei der insofern von einer „paradigmatische[n] und syntagmatische[n] Komplexität“ ausgegangen werden kann (Günthner/Knoblach 1994: 703), als die sequentielle Abfolge verschiedener kommunikativer Muster oder Minimalgattungen relevant, also ebenso verfestigt sein kann. Hieran zeigt sich die Notwendigkeit der Differenzierung der verschiedenen Verfestigungsstufen im Konzept der „kommunikativen Gattungen“ – von kommunikativen Mustern über Minimalgattungen bis hin zu komplexen kommunikativen Gattungen (vgl. Stein 2011).

Anhand der im Folgenden beschriebenen Beispiele für „kommunikative Muster“ der Redewiedergabe in der komplexen Gattung des narrativen Interviews soll untersucht werden, inwieweit eine formale und funktionale Ausdifferenzierung des Veranschaulichungsverfahrens der Redewiedergabe vorgenommen werden kann. Dabei soll keine klare Abgrenzbarkeit verschiedener Muster unterstellt werden; vielmehr ist davon auszugehen, dass es in einem Netzwerk von Redewiedergabemustern zu formal-funktionalen Überschneidungen kommen kann (vgl. Imo 2009a).

### **3. Redewiedergabemuster in narrativen Interviews**

Neuere Untersuchungen zu Verstehen und Verständigung im Gespräch befassen sich v.a. mit der gegenseitigen Dokumentation von Verstehen (etwa durch explizite Verstehensthematisierungen, Erkenntnisprozessmarker (vgl. Imo 2009b) oder mehrere Turns überspannende Aushandlungssequenzen der Interagierenden, vgl. Deppermann/Schmitt 2008; Deppermann 2008; 2010a; b). In diesen Untersuchungen geht es u.a. um sprachliche Verfahren, mit denen Rezipientinnen und Rezipienten in einem zweiten Turn den Sprechenden anzeigen, wie ein

Beitrag verstanden wurde.<sup>8</sup> Eine Analyse, wie Sprecherinnen und Sprecher damit umgehen, wenn eine explizite verbale Verstehensdokumentation des Gegenübers (nach Deppermann 2008: 230 die zweite von „drei basale[n] Grundoperationen“) ausbleibt, findet jedoch in diesen Untersuchungen nicht statt.<sup>9</sup> Im Folgenden soll betrachtet werden, inwiefern das Veranschaulichungsverfahren der Redewiedergabe in narrativen Interviews als eine Reaktion auf eine nicht erfolgte verbale Verstehensdokumentation durch die interviewende Person analysiert werden kann.

### 3.1. Rekonstruierende Redewiedergabe

Bei dem Muster der „rekonstruierenden Redewiedergabe“ findet sich eine Nutzung des gesprächsrhetorischen Mittels der Redewiedergabe, bei der es um die Rekonstruktion zeitlich und/oder lokal konkreter Ereignisse geht. Die interviewten Personen kontextualisieren die wiedergegebene Rede dabei so, dass es sich um die Darstellung von tatsächlich auf diese Weise (oder zumindest annähernd so) stattgefundenen Dialogen eines vergangenen Gesprächs handelt.

Im folgenden Ausschnitt berichtet der 24-jährige Student THANG von seiner ersten Reise nach Vietnam, die er etwa zwei Jahre vor Durchführung des Interviews antrat. Zuvor erzählt THANG von der folgenden Begebenheit: Nachdem er vor der Reise bei einer Veranstaltung, bei der er sich für Menschenrechte in Vietnam eingesetzt hat, von einem vietnamesischen Staatsbeamten fotografiert wurde, hatte er zunächst Angst, dass ihm die Einreise in das Land verwehrt würde. In Vietnam angekommen, machte er allerdings keine negativen Erfahrungen mehr mit dem Staatsdienst, bis auf ein Gespräch, von dem er in den vorliegenden Auszug berichtet.

#### *Transkript 1: 2010-04-26-01\_Thang*

001 THANG: nur ein (-) gespräch das ging vielleicht in die  
RICHTung.  
002 da war (-) nen TYP,  
003 der hat urlaub geMACHT,  
004 es war (.) der hat auch für die reGIERung geARbeitet-  
005 für die (.) telekommunikATIOnswissenschaft-  
006 °hhh ich bin mit ihm dann ins gespräch geKOMmen-  
007 und dann ging\_s um (-- ) äh: (.) ja (.) Arbeits-  
008 (.) also (.) ARbeitslos=-  
009 =weil er hat auch irgendwie verwandte in DEUTSCHland-  
010 INT: [hm\_hm,]  
011 THANG: [und ]er hat geMEINT,  
012 hier krIEgt man ja-

<sup>8</sup> Diese Verstehensdokumentation durch die Rezipientinnen und Rezipienten muss dann in einem dritten Schritt durch die Sprecherinnen und Sprecher ratifiziert werden (vgl. Deppermann 2008 zum sequenziell dreischrittigen Aufbau von Verstehensdokumentationen).

<sup>9</sup> Dies ist sicherlich auch schon in den grundlegenden Forschungsprämissen der genannten Untersuchungen angelegt: „Da die Einschätzung des wechselseitigen Verstehens somit eine unhintergehbare Voraussetzung ist, um Handlungen zu koordinieren und geteilte Wirklichkeiten im Gespräch herzustellen, müssen die Teilnehmer Verstehen im Gespräch einander *hör- und beobachtbar*, als empirisches Phänomen aufzeigen.“ (Deppermann 2010b; meine Hervorhebung)

013           äh in DEUTSCHland-  
 014           (0.7)  
 015           der is Arbeitslos in DEUTSCHland=  
 016           =aber kann sich immer noch LEIsten-  
 017           immer mal wieder nach vietNAM zu kOmmen;  
 018 INT:       hm\_hm,  
 019 THANG:     und das war halt für ihn irgendwie unFASSbar.  
 020           (-)  
 021           und dann (.) hab ich dem erZÄHLT,  
 022           ja oKAY:-  
 023           deutschland ist zwar schon (.) relativ (-) GROßzügig-  
 024           beziehungsweise kann nich (-) °h kann (.) nicht  
 025           (.) das so kontrolliern wie sie\_s gerne HÄTten,  
 026           un (.) unter hartz vier leuten zu entSCHEIden die\_s  
 027           verdient haben oder nIch,  
 028           oder so etCEtera-  
 029           °hhh und dann gib\_s (.) äh: (-) ER hat Angefangen-  
 030           <<f> JA->  
 031           bei uns (-) gibt\_s KEIne arbeitslosen;  
 032           wir haben IMmer ALLe arbeit-  
 033           wenn wir in der reGIERung Arbeiten-  
 034           dann (-) haben die ALLe arbeit-  
 035           und wir sitzen alle in einem BOOT-  
 036           und (-) ging dann schon son bisschen so in die  
 037           RIChtung-  
 038           ja (-) bei uns (.) im gegensatz zu euch is ja dann  
 039           DOCH alles viel bEsser;  
 040           ((Schniefen))  
 041           und <<creaky> äh::> JA.  
 042           das war dann (.) hat man irgendwie von von HUNdert  
 043           leuten,  
 044           (--)  
 045           werden höchstens in zehn jahren (.) ZWEI leute  
 046           gekündigt, (.)  
 047           in der regIERung;  
 048 INT:       hm\_hm;  
 049 THANG:     ja.  
 050           genau da wollt er mich (.) mit (.) nen bisschen  
 051           erZÄHLen,  
 052           wie TOLL (.) das is für die regierung zu ARbeiten.  
 053           (1.0)  
 054 INT:       °h (-- ) joa-

THANG führt zunächst in die Szene ein, indem er seinen Interaktionspartner charakterisiert: Ein Mitarbeiter der vietnamesischen Regierung, der arbeitslose Verwandte in Deutschland hat, die trotz Hartz IV häufig nach Vietnam reisen können (Z. 002-017) und diesen Umstand für „unFASSbar“ (Z. 019) hält. In Z. 011 findet sich bereits eine erste potenzielle redeeinleitende Formel („und er hat geMEINT“), die im Folgenden jedoch nicht eindeutig als Redeinszenierung fortgesetzt wird.<sup>10</sup> Auf das allgemein wiedergegebene Urteil des Regierungsmitarbeiters („und das war halt für ihn irgendwie unFASSbar.“) erfolgt keinerlei Verstehensdokumentation durch die Interviewerin (Pause in Z. 020). An

<sup>10</sup> Ein Indikator, der gegen eine Interpretation des in Z. 012-017 Gesagten als Redeinszenierung spricht, ist etwa die deiktische Verschiebung der Ortsreferenz „hier“ (Z. 012), die darauf folgend als „in DEUTSCHland“ (Z. 013) präzisiert wird. Das wiedergegebene Gespräch ist dagegen in Vietnam verortet.

dieser Stelle nun steigt THANG in die Inszenierung der Redewiedergabe des damaligen Gesprächs ein: Er gibt seine Erwiderung auf die Aussage des Regierungsmitarbeiters in direkter Rede wieder (Z. 022-25), bevor er im Anschluss ebenfalls in direkter Rede die Reaktion des Mitarbeiters anführt (Z. 028-035), kurz unterbrochen von einem Kommentar (Z. 034).

Die direkt wiedergegebene Rede THANGS ist in dieser Sequenz prosodisch nicht auffällig markiert; auch die wiedergegebene Rede des Regierungsmitarbeiters ist lediglich durch ein laut intoniertes „ja“ (Z. 028) zur Markierung des Anfangs der direkten Rede und durch die rhythmische und durch die gleichbleibende Tonhöhe am Einheitenende leiernd wirkende Aufzählung der Vorteile des Arbeitens in Vietnam leicht vom übrigen Gesprächskontext abgesetzt. Das mit *creaky voice* intonierte „JA.“ in Z. 037 kann als Abschlusssignal im Sinne eines „unquote“ (Golato 2000: 48) verstanden werden. Auch hier erfolgt abermals keine Reaktion im Sinne einer Verstehensdokumentation durch die Interviewerin. Was THANG jedoch anfügt, ist ein weiterer Punkt, der sich inhaltlich der vorherigen Aufzählung der Vorteile des Arbeitens für die vietnamesische Regierung zuordnen lässt. Allerdings lässt sich nicht eindeutig klären, ob es sich bei dieser Nachverbrennung in Z. 038-041 um einen erklärenden Einschub THANGS oder noch um die Rede der Figur des Regierungsbeamten handelt. Auch im folgenden Verlauf eröffnet THANG weitere Slots für mögliche Reaktionen der Interviewerin (Z. 046, aber etwa auch nach dem „ja“ in Z. 043), die jedoch abermals nicht erfolgen. Es lässt sich also festhalten, dass die Redewiedergabe an einer sequentiellen Position einsetzt, an der eine mögliche verbale Verstehensdokumentation der Interviewerin ausbleibt (ab Z. 021). Ab Z. 038 erfolgt – ebenfalls nach Ausbleiben einer möglichen verbalen Verstehensdokumentation – eine thematische Expansion des in der inszenierten Rede Wiedergegebenen, wobei hier unklar bleibt, ob die Äußerung noch der wiedergegebenen Rede zugerechnet werden kann.

Da, wie oben bereits angedeutet, die inszenierte Rede in dieser Sequenz prosodisch nur leicht abgesetzt ist, sollen im Folgenden die genutzten Quotativformen untersucht werden. Alle *verba dicendi* bzw. redeanföhrenden Quotativformen finden sich in diesem Ausschnitt entweder im Perfekt („hab ich dem erZÄHLT“, Z. 020 und „ER hat dann Angefangen“, Z. 027) oder im Präteritum („ging dann schon son bisschen in die RICHTung“, Z. 034), markieren also ein vergangenes Ereignis. Die negativ-evaluative Perspektive THANGS geht zwar durch die *extreme case formulations* ähnlichen Formulierungen („KEIne Arbeitslosen“, Z. 029 oder „wir haben IMmer ALle arbeit“, Z. 030, vgl. Pomerantz 1986) im Sinne einer „Stimmenüberlagerung“ (Günthner 2002b) mit in die wiedergegebene Rede ein. Und auch wenn THANG seine eigene rekonstruierte Rede durch „oder so etCEtera“ (Z. 026) nur als Annäherung an die „Originaläußerung“ behandelt, kontextualisiert der Sprecher in dieser Sequenz dennoch, dass sich der somit rekonstruierte Dialog so (oder in ähnlichem Wortlaut) zugetragen hat (*Authentisierung*).

Neben den im Perfekt oder Präteritum gehaltenen *verba dicendi* und einem in Rede und Gegenrede rekonstruierten Dialog ist für die „rekonstruierende Redewiedergabe“ zudem als charakteristisch zu beschreiben, dass konkrete Personen als redende Akteure eingeföhrt werden (auch wenn – wie in dem hier aufgeföhrtten Beispiel – kein Eigenname („nen TYP“, Z. 002) genannt werden muss), auf die im weiteren Verlauf der Dialogrekonstruktion mit Personalpronomen referiert wird (etwa „er hat gEMEINT“, Z. 011). Diese letzte formale Eigenschaft wird vor al-

lem in Bezug auf die „generalisierende Redewiedergabe“ relevant, die im folgenden Abschnitt behandelt wird, bei der eine Bezugnahme mit Personalpronomen durch eine Bezugnahme mit dem Indefinitpronomen *man* abgelöst werden kann. Abschließend ist für die „rekonstruierende Redewiedergabe“ als auffällig festzuhalten, dass sie im untersuchten Korpus im Vergleich zu den im Folgenden analysierten Mustern selten auftritt. Neben dem hier angeführten Beispiel finden sich nur zwei weitere vergleichbare Sequenzen in dem 20 Stunden umfassenden Datenkorpus.

### 3.2. Generalisierende Redewiedergabe

Lässt sich in dem vorangegangenen Beispiel eine lokale und temporale Verortung der wiedergegebenen Rede ausmachen, so ist das Muster der „generalisierenden Redewiedergabe“<sup>11</sup> dadurch charakterisiert, dass eine solche Verortung ausbleibt. Auch wenn mitunter konkrete Personen benannt werden können,<sup>12</sup> so wird jedoch die wiedergegebene Rede nicht als ein singuläres, sondern als ein wiederkehrendes und somit „generelles“ Redeverhalten der genannten Person oder einer Personenkategorie kontextualisiert (vgl. auch Ehmer 2011: 56ff. zu verschiedenen Typen mentaler Räume).<sup>13</sup>

Die 29-jährige THI berichtet vor Einsetzen der unten wiedergegebenen Sequenz davon, dass ihre Eltern mehr und mehr versuchen, zu Hause auch Deutsch mit ihren Kindern zu reden, auch wenn die Eltern nicht immer alle deutschen Wörter verstehen können.

#### *Transkript 2: 2009-11-10-01\_THI*

001 THI: und (-) mein papa is aber auch total interesSIERT auch  
immer-  
002 der °h (-) der fragt mich immer so ganz komische  
FRAGEN,  
003 (-)  
004 was halt vollkommen verSTÄNDlich ist;  
005 °h m: (.) der will ja immer (.) ganz viel lernen auch;  
006 gerade ähm (-- ) deutsche !WÖR!ter und !RE!dewendungen  
und so weiter,  
007 °h und dann (.) kommt er f\_eigen (.) eigentlich fast  
jeden (-) jeden dritten monat (.) mit ner NEUen frAge.  
008 wie zum BEIspiel-  
009 THI,  
010 (-)

<sup>11</sup> Vgl. Schank (1989: 23f.) zum Begriff der generalisierenden Redeerwähnung, bei der jedoch lediglich ein Verweis auf einen „generalisierte[n] Sprecher“ als Kriterium dient. Ebenso verweisen etwa Schwitalla 1991 (für illustrierende Narrationen) und Hausendorf (2000: 375ff.) auf die mögliche generalisierende Funktion von Redewiedergabe.

<sup>12</sup> Dies muss nicht immer der Fall sein, wie etwa Analysen zu Kategorienanimationen („category animations“ Deppermann 2007) zeigen, bei denen lediglich prototypische Kategorienvertreterinnen und -vertreter mit direkter Rede animiert werden können (vgl. Günthner 2011; Ehmer 2011: 360ff.).

<sup>13</sup> Siehe etwa Ehmers Beschreibung von generischen, gnomischen bzw. typisierten Räumen: „Die Sprecher schreiben der im mentalen Raum aufgeführten Handlung repräsentierten Szene bzw. der mit dem Raum aufgeführten Handlung einen Geltungsbereich zu, der über einen konkreten Einzelfall hinaus geht.“ (2011: 57)

011 was heißt denn eigentlich a(.)proPOS.  
 012 (1.0)  
 013 <lachend>JA;>  
 014 und dann sitzt\_de erst mal DA.  
 015 hm- (.)  
 016 ja (.) wie soll ich\_n das erKLÄren;  
 017 <<h> WANN kann man das benutzen->  
 018 =ich HÖR das immer-=  
 019 =aber ich weiß nicht WANN man das benutzen kann==  
 020 =ich verSTEH nich was das heißt.  
 021 °h und dann muss man (dem mal) versuchen das zu  
 erKLÄren,  
 022 aproPOS,  
 023 das heißt °h wenn du halt gerade irgendwie (-) ähm (-)  
 in dem kontext irgendwie was HÖRST,  
 024 dir aber was !AN!deres einfällt noch (-) zu dem  
 kontext;  
 025 oder zu dem WORT;  
 026 oder zu dem (-- ) zu dem erEIGNis oder so;>  
 027 (-)  
 028 dann kannst du aproPOS nehm;=  
 029 =und jetzt mittlerweile kann er das vollkommen  
 ANwenden.  
 030 (1.3)  
 031 njoa;  
 032 und so geht\_s halt immer WEiter;  
 033 also hat er (.) MEHrere wörter.=  
 034 =<<p, acc>was hat er denn NEUlich erst wieder gehabt;>  
 035 (1.2)  
 036 ach SO;  
 037 (-)  
 038 positiv und NEgativ;  
 039 (1.0)  
 040 °h was das (.) wann man das denn beNUTZT,  
 041 weil (-) jetzt zum beispiel wenn (.) ARZTergebnisse  
 sind;  
 042 (---)  
 043 m: (-) WArum sagt man da zum beIspiel-  
 044 (-)  
 045 m: (-) dIE untersuchung war !NE!gativ.  
 046 (--)  
 047 und (.) das is ja gut für MICH,  
 048 (-)  
 049 hat er (.) SAGT er dann immer;  
 050 [aber ] warum is es NEgativ;  
 051 INT: [hm\_hm,]  
 052 THI: und ich so ja die (.) du musst immer die frAge (-) halt  
 STELlen,  
 053 (-)  
 054 wAs (.) möchte (.) diese (.) untersuchung (.) MACHen;  
 055 möchte die herAUSfinden (-) ob irgendein stoff DA is,  
 056 ein (-) keine ahnung irgendwelche Viren da sind,  
 057 °h oder NICHT;  
 058 was is nämlich DAS-  
 059 (.)  
 060 was is halt eben die intention von diesem (.) von  
 dieser unterSUCHung;  
 061 !DA!rauf basierend is dann auch die ANTwort ob\_s  
 positiv oder nEgativ is-

062 <<p> unabhängig davon was es denn für DICH bedEUTet.>  
 063 °h und so sachen muss man dem halt °h (.) über (.) ne  
 STUNde oder so versuchen zu erklÄrn,  
 064 bis er dann (.) °h Irgendwann so langsam so m: (-) °h  
 verSTEHT,=  
 065 =aber das (.) das äh verARbeitet der noch mal nen paar  
 wochen-  
 066 und IRgendwann sagt\_er-  
 067 °h <<h> jetzt verSTEH ich das.  
 068 jetzt kann ich das auch ANwenden.>  
 069 (--)  
 070 INT: hm\_hm,

Zwar benennt THI in dieser Sequenz zwei konkrete Personen, deren Rede sie im weiteren Verlauf wiedergibt („mein papa“, Z. 001; „der fragt mich“, Z. 002),<sup>14</sup> jedoch präsentiert die Sprecherin den wiedergegebenen Dialog nicht als ein einzelnes lokal und temporal situiertes Gespräch: Vielmehr handelt es sich hier um einen Beispieldialog (vgl. Günthner 1995; Schwitalla 1991), der als solcher auch metapragmatisch durch „wie zum BEIspiel“ (Z. 008) eingeführt wird und somit exemplarisch für ein übliches Redeverhalten des Vaters steht. Dieser generalisierende Charakter wird zudem auch durch die Verwendung des Präsens („und dann sitzt\_de erst mal da“, Z. 014) und durch die Häufigkeit von Generalisierungsindikatoren wie dem Temporaladverb „immer“ (Z. 001, 002, 005, 032) oder der Wendung „jeden dritten monat“ (Z. 007) markiert. Ebenso trägt die Referenzierung durch das Indefinitpronomen „man“ („dann muss man (dem mal) versuchen das zu erKLÄRen“, Z. 021) zu einer generellen Lesart der wiedergegebenen Rede bei (vgl. Kern 2000; König 2012): Hier hat die Sprecherin also die Ebene ihres individuellen Erfahrungswissens verlassen und betont durch die Nutzung des Indefinitpronomens stattdessen eine allgemeine Gültigkeit der beschriebenen Erfahrung.

Eine Tendenz zur Generalisierung lässt sich auch auf der Ebene der Quotativformen ausmachen: Zwar deutet die Verwendung des Perfekts zusammen mit dem Temporaladverb „neulich“ („was hat er denn NEULich erst wieder gehabt“, Z. 034) auf eine konkretere zeitliche Verortung der angekündigten weiteren Sequenz, jedoch wird die zeitlich somit in der Vergangenheit verortete Redewiedergabe durch eine Reparatur bald darauf wieder auf eine „generalisierende“ Ebene gehoben: Die an die nun wiedergegebene Rede des Vaters (Z. 038-047)<sup>15</sup> angeschlossene Quotativform „hat er (.) SAGT er dann immer“ (Z. 049) beginnt zwar mit dem Finitum „hat“, das als Element der linken Satzklammer eine Weiterführung als Perfektform projiziert; die Sprecherin repariert die begonnene Äußerung jedoch durch „SAGT“ zu einer Präsensform und damit wieder zu einer als „generell“ markierten Redewiedergabe. Die im Folgenden verwendete verblose Quotativform „ich so“ (Z. 052) lässt eine genaue Verortung im Präsens oder im Perfekt

<sup>14</sup> Ihre eigene Rede gibt die Sprecherin jedoch erst zu einem späteren Zeitpunkt (ab Z. 016) wieder.

<sup>15</sup> Eine genaue Abgrenzung zwischen indirekter und direkter Rede ist an dieser Stelle nicht eindeutig zu vollziehen: Während „wann man das denn beNUTZT“ (Z. 040) eher dem Pol der indirekten zuzuordnen ist, hat die Sprecherin spätestens mit der Äußerung „das is ja gut für MICH“ (Z. 047) wieder die Redeperspektive (Sprecherdeixis) des Vaters eingenommen. Anhand von prosodischen Merkmalen ist die wiedergegebene Rede an dieser Stelle jedoch keinesfalls eindeutig abgrenzbar (vgl. Couper-Kuhlen 1999).

für die Sprecherin zudem offen (vgl. Golato 2000). Nach dem Ende der Redewiedergabe, die als eine Reaktion auf die Frage nach der Unterscheidung von der Verwendung von „positiv“ und „negativ“ präsentiert wird (Z. 052-062), erfolgt abermals eine zusammenfassende Formulierung mit dem Indefinitpronomen „man“ („und so sachen muss man dem halt °h (.) über (.) ne STUNde oder so versuchen zu erklärn“, Z. 063). Somit entsteht der Eindruck einer Art „generellen Regelformulierung.“

Bei der „generalisierenden Redewiedergabe“ steht also die Kontextualisierung der wiedergegebenen Rede (durch *verba dicendi* im Präsens, Generalisierungsindekatoren wie „immer“ und mitunter auch allgemeiner Referenzierung durch das Indefinitpronomen „man“) als ein regelmäßiges „Redeverhalten“, als regelmäßig wiederkehrende oder „typische“ Äußerungen einer bestimmten Person im funktionalen Fokus der Redewiedergabe. Somit eignet sich dieses Muster in besonderem Maße zur Typisierung einer Person; in dem hier gegebenen Beispiel wird die eingangs getroffene Aussage „mein papa is aber auch total interesSIERT auch immer“ (Z. 001) durch die zwei wiedergegebenen Dialogsequenzen zwischen Vater und Tochter belegt und untermauert. In der Personentypisierung zeigt sich eine weitere mögliche Funktion, die der Redewiedergabe in narrativen Interviews zusätzlich zu einer reinen Veranschaulichungs- oder Involvierungsfunktion zukommt.

Bei der Betrachtung der Entwicklung der Sequenz fällt die Abwesenheit von Hörersignalen durch die Interviewerin auf, durch die es zu vielen Gesprächspausen kommt, auf die THI wiederum mit einer Expansion ihres Redebeitrags reagiert. Auf die Typisierung ihres Vaters als „interesSIERT“ (Z. 001) folgt die Verknüpfung mit der *category-bound activity* (vgl. Sacks 1972) „der fragt mich immer so ganz komische FRAGEN“ (Z. 002). THI rechtfertigt die als „komisch“ gewerteten Fragen ihres Vaters damit, dass dies „vollkommen verSTÄNDlich“ (Z. 004) sei. Als Beispiel führt sie die Frage nach der Bedeutung von „a(.)proPOS“ (Z. 011) an. Auf diese in direkter Rede wiedergegebene Frage erfolgt jedoch keinerlei verbale Reaktion durch die Interviewerin (Z. 012). Hierauf expandiert THI die begonnene Szene, indem sie nun zudem ihre Gedanken wiedergibt (Z. 016), die Rede ihres Vaters weiter ausbaut (Z. 017-020) und ihre erklärende Reaktion hierauf ebenso in direkter Rede anführt (Z. 022-028). Nach dem resümierenden „und jetzt mittlerweile kann er das vollkommen ANwenden“ (Z. 029) entsteht jedoch durch die Nichtrealisierung eines Hörersignals der Interviewerin abermals eine Gesprächspause (Z. 30), nach der THI konstatiert, dass die erste Beispielerzählung stellvertretend für den weiteren Verlauf der Interaktion (vgl. Z. 032 „und so geht\_s halt immer WEIter“), aber auch für andere Worterklärungen („also hat er MEHrere Wörter“, Z. 033) gelten kann. Nach einer kurzen Überlegungsphase THIS („was hat er denn NEUlich erst wieder gehabt“, Z. 034) nennt sie ein weiteres Beispiel („positiv und NEGativ“, Z. 038). Als sich hier wiederum keinerlei verbale Reaktion der Interviewerin ausmachen lässt, führt THI eine konkretisierende Beispielerzählung an („zum beispiel wenn (.) ARZTergebnisse sind“, Z. 041). Jedoch bleibt auch nach dieser ersten Konkretisierung eine Verstehensdokumentation durch die Interviewerin aus (es kommt zu weiteren Gesprächspausen, Z. 042, 044, 046), sodass THI in Z. 047 eindeutig in die direkte Rede ihres Vaters wechselt, diese weiter ausbaut (Z. 050, hier erfolgt zum ersten Mal seit Beginn der Sequenz eine Minimalreaktion der Interviewerin, Z. 051) und analog zur ersten

Beispiel erzählung ihre eigene erklärende Reaktion hierauf ebenfalls in direkter Rede wiedergibt (Z. 052-062). Es kann also dafür argumentiert werden, dass das Ausbleiben einer „sichtbaren“ verbalen Verstehensdokumentation<sup>16</sup> durch die interviewende Person hier von der Sprecherin durch den Einsatz von Veranschaulichungsverfahren (in dem vorliegenden Fall: Beispiel erzählungen mit der Inszenierung von direkter Rede und Gegenrede) sprachlich bearbeitet wird.

### 3.3. Generalisierende Redewiedergabe zur Moralisierung

Bei dem Muster der „generalisierenden Redewiedergabe“ handelt es sich also um kommunikative Handlungsweisen, die einer Person oder einer Personenkategorie als typische und wiederkehrende Äußerungen zugeschrieben werden und somit einer Personentypisierung dienen. In diesem Sinne eignet sich dieses Redewiedergabemuster im Besonderen für die spezielle Funktion des „Moralisierens“ (Bergmann 1999; vgl. Galatolo 2007 zur „moral function of DRS [direct reported speech]“), wie am folgenden Beispiel exemplarisch gezeigt werden soll.

THAO, eine 26-jährige Zahnmedizinstudentin, berichtet, dass ihre Eltern während ihrer Kindheit und Jugend immer streng auf eine möglichst rentable Berufswahl ihrer Tochter hingewirkt haben, ohne auf deren eigene Meinung einzugehen. Diesen Bericht führt sie wie folgt weiter:

#### *Transkript 3: 2009-12-12-02\_THAO*

001 THAO: das is äh werfe ich meinen eltern auch <<lachend>  
immer wieder VOR jetzt->  
002 wo ich das jetzt erKANNT habe,  
003 (-)  
004 INT: [hm\_hm, ]  
005 THAO: [dass dass](.) dass die kinder für (.) irgendwie total  
(-) behIndert oder so EINstufen;  
006 und dass die einfach FÜHrung brAUchen;  
007 (-)  
008 dass das gar keine richtigen MENschen sind;  
009 (-)  
010 INT: hm\_hm,  
011 (1.0)  
012 THAO: irgendwIE-  
013 (0.7)  
014 INT: [also das is so das (.) das BILD dahinter.]  
015 THAO: [also von vornherein werden die ]halt total  
unterSCHÄTZT die KInde;  
016 und dann (-) °h werden die halt auch in der  
zUkunftsplanung total unterSCHÄTZT,  
017 weil man SAGT,  
018 °hh ↑!DAS! schaffst du sowieso nIch,  
019 du musst DAS und das mAchen;  
020 weil (.) was ANderes-  
021 das kriegst du nicht HIN,

<sup>16</sup> Mögliche Reaktionsformate in Alltagsgesprächen sind etwa eine affirmative Bestätigung oder eine Umbewertung durch die Rezipientinnen und Rezipienten (vgl. Buttny/Williams 2000: 119ff.).

022 da bist du zu DUMM für,  
 023 (-)  
 024 °h dAfür kannst du die deutsche sprache nicht gut  
 geNUG,  
 025 äh: (.) du kannst dich nicht gut AUSdrücken,  
 026 °h ähm::-  
 027 (1.0)  
 028 du kannst zwar DEUTSCH,  
 029 aber du kannst dich nicht so gut AUSdrücken wie die  
 Andern,=  
 030 =die sind rhetorisch (-) dir (.) VIEL überlegener-  
 031 äh (-) lass das mal lieber SEIN,  
 032 äh (-) bleib mal wieder (.) da (.) hier (.) bei DEInen  
 (-) karOtten;=ne,  
 033 INT: hm\_hm;  
 034 THAO: bleib mal schön hier so (-) auf dem BÖden?  
 035 (0.5)  
 036 ((stimmloses Lachen))  
 037 und das schränkt halt (-) leute in nem bestimmten  
 alter total EIN,  
 038 weil die GLAUben ihren eltern ja auch;  
 039 INT: hm\_hm;  
 040 (---)  
 041 THAO: das is ja (-) quasi uniVERsum;=ne,  
 042 weil wem sollen sie denn SONST glAUben;  
 043 INT: jaJA,  
 044 ja.  
 045 (1.0)  
 046 THAO: DAS find ich halt schon nen bisschen (2.0) schon: (--)  
 SCHLECHT irgendwie.

Zunächst soll die Sequenz analysiert werden, die zu der eigentlichen Redewiedergabe hinführt: Die Sequenz wird eingeführt durch die metapragmatische Ankündigung THAOs an die Eltern („das is äh werfe ich meinen eltern auch <<lachend> immer wieder VOR jetzt“, Z. 001), wodurch die Sprecherin selbst die moralische „Ethnokategorie“ des Vorwurfs einbringt – auch wenn sie an dieser Stelle durch eine lachende Sprechweise als „leicht unernst“ kontextualisiert wird. Im Folgenden wird der angekündigte Vorwurf an die Eltern ausformuliert (Z. 002-012). Durch Äußerungen wie „dass die kinder für (.) irgendwie total (-) behindert oder so einstufen“ (Z. 005) – wenn auch durch Unschärfemarker wie „irgendwie“ und „oder so“ leicht abgeschwächt – und „dass das gar keine richtigen MENschen sind“ (Z. 008) formuliert die Sprecherin eine explizite und überaus deutliche Kritik an ihren Eltern. Eine Reaktion der Interviewerin, die über das Rückmeldesignal „hm\_hm“ (Z. 010) hinausgeht, bleibt an dieser Stelle allerdings aus.<sup>17</sup> Nach einer längeren Pause (Z. 011) setzt THAO ein relativierendes „irgendwIE“ (Z. 012) nach. Nach einer weiteren Pause (Z. 013) führt THAO in Überlappung mit der Interviewerin ihren Vorwurf mit der zweimal erfolgenden *extreme case formulation* (vgl. Pomerantz 1986) „total unterSCHÄTZT“ (Z. 015, 016) fort.

<sup>17</sup> Stivers/Mondada/Steensig (2011) unterscheiden zwischen Rückmeldesignalen, die lediglich *alignment* im Sinne eines „structural level of cooperation“ herstellen und solchen, die *affiliation* als „affective level of cooperation“ markieren (Stivers/Mondada/Steensig 2011: 20; vgl. auch Heritage 2011; Stivers 2008). In diesem Fall könnte das „hm\_hm“ also lediglich als *alignment* markierend interpretiert werden, das THAO zum Weiterreden auffordert.

Zwar kann die konklusive (Re-)Formulierung „also das is so das (.) das BILD dahinter“ (Z. 014) der Interviewerin als Verstehensdokumentation im Sinne von Deppermann/Schmitt 2008 gesehen werden, allerdings ist fraglich, inwieweit THAOs erläuternder Redebeitrag in Z. 015 als Reaktion hierauf (also etwa als Ratifizierung der Verstehensdokumentation) zu werten ist, da dieser in Überlappung mit der Verstehensdokumentation einsetzt. Auch in der darauf folgenden Präzisierung THAOs „und dann (-) °h werden die halt auch in der zUkunftsplanung total unterSCHÄTZT“ (Z. 016) kontextualisiert THAO nicht explizit, dass sie sich auf die Verstehensdokumentation der Interviewerin bezieht. Vielmehr erfolgt die Verknüpfung an den vorherigen Redebeitrag mit „und dann“ auf Ebene einer zeitlichen Abfolge der „Unterschätzungshandlungen“ der Eltern („von vornherein“, Z. 015, „und dann“, Z. 016).

An dieser sequentiellen Position setzt nun THAOs Inszenierung der direkten Rede der Eltern ein, auf die sie generalisierend mit dem Indefinitpronomen „man“ („weil man SAGT“, Z. 017) referiert.<sup>18</sup> In der wiedergegebenen Rede werden zahlreiche Vorwürfe bzw. Kritik aus Sicht der Eltern an die Kinder ausformuliert, sodass allein die Anzahl der hier vorgebrachten Kritikpunkte die „Überzogenheit“ der elterlichen Sichtweise kontextualisiert.<sup>19</sup> In zwei während der Redewiedergabe entstehenden Pausen (Z. 023, 027) bleibt eine verbale Reaktion der Interviewerin auf dieses stark moralisch aufgeladene Stilmittel aus; THAO ihrerseits reagiert in beiden Fällen mit einer Fortführung der Redewiedergabe. Es kann also dafür argumentiert werden, dass die Expansion der Veranschaulichung durch Redewiedergabe in diesem Gesprächsausschnitt als sprachliche Bearbeitung des Ausbleibens einer verbalen Reaktion der Interviewerin erfolgt. Inwieweit anzunehmen ist, dass auch schon die Einführung der Redewiedergabe eine Reaktion auf das (zunächst) ausbleibende Dokumentieren des Verstehens durch die Interviewerin darstellt (vgl. Analysen in Abschnitt 3.2), bleibt in dieser Sequenz ambig.

Die Zurückhaltung der Interviewerin wird jedoch auf anderer Ebene für die weitere Ausgestaltung des Gesprächs relevant. Nach einer abschließenden regelmäßig formulierten Bewertung des elterlichen Verhaltens (Z. 037f.), in der THAO von ihrer individuellen Perspektive als Tochter vietnamesischer Eltern auf die Kategorie „leute in nem bestimmten alter“ (Z. 037) wechselt – um somit zu betonen, dass jede Person in THAOs Situation ihren Eltern berechtigterweise einen Vorwurf machen würde –, erfolgt abermals keine ausführliche Reaktion der Interviewerin (lediglich ein „jaja“ und „ja“ (Z. 043f.) gehen einer einsekündigen Gesprächspause voraus). In dieser sequentiellen Position nach (in diesem Falle sogar mehrmaligen Expansionen des) Veranschaulichungsverfahrens der Redewiedergabe, so argumentiert etwa Heritage für Alltagsgespräche, ist es jedoch präferiert, dass Rezipientinnen und Rezipienten im Sinne einer „moralischen Verpflichtung“ eine empathische Reaktion zeigen:

[T]he more detailed and granular the description, the more obligation may be imposed on a recipient to exhibit empathic union with the describer. [...] It is against this background that we can see the decisive advantages of narrative in general, and

<sup>18</sup> In Anlehnung an Couper-Kuhlen kann hier davon gesprochen werden, dass die Redewiedergabe nicht in eine Erzählung im Sinne einer „chronologically ordered sequence of events“ (Couper-Kuhlen 2007: 87), sondern in eine *Account*-Sequenz eingebettet ist.

<sup>19</sup> Mit Holt (1996) könnte hier also dafür argumentiert werden, dass die wiedergegebene Rede als Evidenz für den zuvor vorgetragenen Vorwurf dient (vgl. auch Holt 2000).

of direct reported speech in particular, as a resource for eliciting empathic alignment. (Heritage 2011: 177)

Eine etwa in Alltagsgesprächen an solchen sequentiellen Positionen also präferierte Ko-Indignation der Rezipientin (vgl. Günthner 2000a: 248ff.; Günthner/Christmann 1996; Christmann/Günthner 1996) bleibt an dieser Stelle im narrativen Interview, das lediglich minimale, nochmals erzählungsgenerierende Rückfragen und Impulse durch die Interviewerin vorsieht, jedoch aus. Was nun als Reaktion auf dieses Ausbleiben einer Ko-Entrüstung der Interviewerin folgt, ist eine – v.a. im Vergleich zu dem eingangs sehr stark ausformulierten Vorwurf an die Eltern – deutlich abgeschwächte (durch lange Pausen und *hedges* wie „nen bisschen“ oder „irgendwie“ markierte) Bewertung: „DAS find ich halt schon nen bisschen (2.0) schon: (--) SCHLECHT irgendwie“ (Z. 046).

Die hier beschriebenen Beobachtungen beziehen sich lediglich auf verbale Nicht-Reaktionen durch die interviewende Person. Hieran kann sich also die Forschungsfrage anschließen, inwieweit die zu leistenden Aufgaben durch die Rezipientinnen und Rezipienten durch nonverbale Mittel erfüllt werden können, eine moralische Ko-Indignation also etwa durch Gesten oder Mimik ausgedrückt werden kann. Narrative Interviews sind bislang zwar nicht multimodal analysiert worden, aufschlussreich kann hier aber ein Hinweis auf eine Studie von Stivers zur Funktion des Nickens von Hörerinnen und Hörern bei Erzählungen sein. Zwar dient das Nicken im Vergleich zu „vocal continuers“ (Stivers 2008: 41) wie „hm\_hm“ dazu, die von der Erzählerin/dem Erzähler eingenommene Haltung zu unterstützen, jedoch müsse am Ende der Erzählsequenz eine stärkere und verbale Reaktion erfolgen („at possible story completion, recipients shift from nods to vocal assessments“; Stivers 2008: 50). Zudem zeigt Stivers auf, dass die erzählenden Personen ein einfaches Nicken am Ende der Erzählsequenz als unzureichende Reaktion behandeln: „[W]hen nods occur at (possible) story completion, tellers typically do work to elicit another form of response. For instance, they *recomplete the story*, which allows recipients another opportunity to respond to the telling at story completion.“ (Stivers 2008: 51; meine Hervorhebung)

Es zeigt sich an diesen Beobachtungen, dass in Alltagsgesprächen das Ausbleiben einer Verstehensdokumentation (oder bei moralisch aufgeladenen Sequenzen das Ausbleiben von *affiliation*) zu einer Expansion durch die Sprecherin/den Sprecher des vorherigen Turns führt. In der komplexen Gattung des narrativen Interviews kommt es – aufgrund des Prinzips der Zurückhaltung durch die interviewende Person – vermehrt vor, dass Slots, in denen der interviewenden Person Raum für eine Reaktion eröffnet wird, nicht für eine Verstehensdokumentation oder *affiliation* genutzt werden. Dass dies zu einer methodisch implizierten strukturellen Verunsicherung der interviewten Person führen kann, zeigt sich in der Abschwächung des abschließenden moralischen Urteils in Beispiel 3.

„Moralisieren“ (Bergmann 1999) geschieht in der in Transkript 3 wiedergegebenen Sequenz auf zweierlei Weise: Zum einen rekonstruiert die Sprecherin die Vorwürfe und die Kritik, die ihre Eltern an sie so oder ähnlich herangetragen haben („sekundäres Moralisieren“, Günthner 1997b: 109; vgl. auch Günthner 1999 zu Beschwerdegeschichten). Zum anderen wird mit der gesprächsrhetorischen Technik der „Stimmüberlagerung“ (2002b; Günthner 1997b) deutlich, dass THAO ihrerseits ihren Eltern (wenn auch *in absentia*) den Vorwurf macht, derartig viele und drastische Kritikpunkte an ihre junge Tochter zu richten, sodass hier von ei-

nem impliziten *in situ*-Vorwurf („primäres Moralisieren“, Günthner 1997b: 109) gesprochen werden kann. An der Abschwächung der eingangs drastisch formulierten Kritik an den Eltern lässt sich jedoch zum einen ablesen, dass „moralische Kommunikation kein ganz ungefährliches Unternehmen ist“ (Bergmann 1999: 30): Eine vormals explizit negative Wertung wird in der gegebenen Sequenz bei Ausbleiben von Zustimmung oder Ko-Indignation durch den Interaktionspartner abgeschwächt. Zum anderen zeigt sich an dieser Stelle auch, wie sehr die interviewende Person durch eine nicht erfolgte konditionell relevante Reaktion an der Konstruktion von Redebeiträgen der interviewten Personen in narrativen Interviews beteiligt ist. In diesem Sinne kann von einer dialogischen Ko-Konstruktion von Beiträgen in narrativen Interviews gesprochen werden (vgl. Deppermann/Lucius-Hoene 2000), auch wenn das „Gespräch“ in dieser Gattung in langen Sequenzen oft monologisch realisiert wird.

#### **4. Fazit: Wissensübermittlung über Veranschaulichung im narrativen Interview**

Im „quasi-institutionellen Kontext des Interviews“ (Bredel 1999: 35) – in diesem Beitrag genauer: der komplexen Gattung des narrativen Interviews – zeigt sich das rhetorische Verfahren der Redewiedergabe oder der Inszenierung fremder Rede als ein zentrales kommunikatives Muster der Wissensübermittlung zwischen der interviewten und der interviewenden Person. Hierbei erfüllt das Verfahren der Redewiedergabe in den beiden Mustern der rekonstruierenden und der generalisierenden Redewiedergabe verschiedene Funktionen, die sich zum Teil überlagern können: Dient die (mehr oder weniger) konkrete Rekonstruktion vergangener Rede vornehmlich als Verfahren der Authentisierung, so fungiert die Rekonstruktion von wiedergegebener Rede als etwas häufig Gesagtes als Mittel der Personentypisierung. Entsprechend kann die generalisierende Redewiedergabe zudem für Moralisierungen genutzt werden. In dieser speziellen Funktion können die interviewten Personen das Muster der generalisierenden Redewiedergabe nutzen, um von ihnen geäußerte moralische Urteile für das Gegenüber zu plausibilisieren. Auch wenn sich die hier beschriebenen Redewiedergabemuster ähnlich in Alltagsgesprächen finden lassen, kann für die untersuchten narrativen Interviews jedoch eine Präferenz für das Muster der generalisierenden Redewiedergabe als Mittel der Übermittlung von biographischem Wissen festgestellt werden.

Des Weiteren kann dafür argumentiert werden, dass die durch die Methode des narrativen Interviews vorgegebene Zurückhaltung bei Hörerreaktionen (also auch das Ausbleiben einer in Alltagsgesprächen konditionell relevanten Ko-Indignation bei moralischen Entrüstungen) konstitutiv sein kann für die Anwendung des Veranschaulichungsverfahrens der Redewiedergabe. Diese methodische Vorgabe in der kommunikativen Gattung des narrativen Interviews zeigt also, dass „die Art und Weise der Bearbeitung des Verstehensproblems indikativ [ist] für die Relevanzen des Interaktionstyps und seiner Beteiligungsstruktur“ (Deppermann/Schmitt 2008: 226). Wenn die erwartete zweite Anschlusshandlung der Verstehensdokumentation nicht erfolgt, schließt sich in narrativen Interviews (besonders in moralisch aufgeladenen, also heiklen Interaktionskontexten) oftmals das Veranschaulichungsverfahren der Redewiedergabe an.

## 5. Literaturangaben

- Becker-Mrotzek, Michael (1989): Schüler erzählen aus ihrer Schulzeit. Eine diskursanalytische Untersuchung über das Institutionswissen. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Bergmann, Jörg (1999): Moral und Kommunikation. In: Bergmann, Jörg/Luckmann, Thomas (Hg.), *Kommunikative Konstruktion von Moral*. Band 1: Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 13-36.
- Bredel, Ursula (1999): Erzählen im Umbruch. Studie zur narrativen Verarbeitung der „Wende“ 1989. Tübingen: Stauffenburg.
- Brünner, Gisela (1991): Redewiedergabe in Gesprächen. In: *Deutsche Sprache* 19, 1-15.
- Brünner, Gisela/Gülich, Elisabeth (2002): Verfahren der Veranschaulichung in der Experten-Laien-Kommunikation. In: Brünner, Gisela/Gülich, Elisabeth (Hg.), *Krankheit verstehen. Interdisziplinäre Beiträge zur Sprache der Krankheitsdarstellungen*. Bielefeld: Aisthesis, 17-93.
- Buttny, Richard/Williams, Princess L. (2000): Demanding respect: the uses of reported speech in discursive constructions of interracial contact. In: *Discourse & Society* 11/1, 109-133.
- Christmann, Gabriela B./Günthner, Susanne (1996): Sprache und Affekt. Die Inszenierung von Entrüstungen im Gespräch. In: *Deutsche Sprache* 1, 1-33.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth (2007): Assessing and accounting. In: Holt, Elizabeth/Clift, Rebecca (Hg.), *Reporting Talk. Reported Speech in Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 81-119.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth (1999): Coherent voicing: on prosody in conversational reported speech. In: Bublitz, Wolfram/Lenk, Uta/Ventola, Eija (Hg.), *Coherence in Spoken and Written Discourse. How to create it and how to describe it*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 11-33.
- Dausendschön-Gay, Ulrich/Domke, Christine/Olhus, Sören (2010): Einleitung „Wissen in (Inter)Aktion“. In: Dausendschön-Gay, Ulrich/Domke, Christine/Olhus, Sören (Hg.), *Wissen in (Inter)Aktion. Verfahren der Wissensgenerierung in unterschiedlichen Praxisfeldern*. Berlin, New York: de Gruyter, 1-19.
- Deppermann, Arnulf (2011a): Notionalization: The transformation of descriptions into categorizations. In: *Human Studies* 34/2, 155-181.
- Deppermann, Arnulf (2011b): The study of formulations as a key to an interactional semantics. In: *Human Studies* 34/2, 115-128.
- Deppermann, Arnulf (2010a): Konklusionen: Interaktives Verstehen im Schnittpunkt von Sequenzialität, Kooperation und sozialer Struktur. In: Deppermann, Arnulf et al. (Hg.), *Verstehen in professionellen Handlungsfeldern*. Tübingen: Narr, 363-384.
- Deppermann, Arnulf (2010b): Zur Einführung: „Verstehen in professionellen Handlungsfeldern“ als Gegenstand einer ethnographischen Konversationsanalyse. In: Deppermann, Arnulf et al. (Hg.), *Verstehen in professionellen Handlungsfeldern*. Tübingen: Narr, 7-25.
- Deppermann, Arnulf (2008): Verstehen im Gespräch. In: Kämper, Heidrun/Eichinger, Ludwig (Hg.), *Sprache – Kognition – Kultur. Sprache zwi-*

- schen mentaler Struktur und kultureller Prägung. Berlin, New York: de Gruyter, 225-261.
- Deppermann, Arnulf (2007): Playing with the voice of the other: Stylized Kanakspråk in conversations among German adolescents. In: Auer, Peter (Hg.), *Style and Social Identities. Alternative Approaches to Linguistic Heterogeneity*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 325-360.
- Deppermann, Arnulf/Lucius-Hoene, Gabriele (2000): Narrative Identity Empiricized: A dialogical and positioning approach to autobiographical research interviews. In: *Narrative Inquiry* 10/1, 199-222.
- Deppermann, Arnulf/Schmitt, Reinhold (2008): Verstehensdokumentationen: Zur Phänomenologie von Verstehen in der Interaktion. In: *Deutsche Sprache* 36/3, 220-245.
- Ehmer, Oliver (2011): *Imagination und Animation. Die Herstellung mentaler Räume durch animierte Rede*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Galatolo, Renata (2007): Active voicing in court. In: Holt, Elizabeth/Clift, Rebecca (Hg.), *Reporting Talk. Reported Speech in Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 195-220.
- Goffman, Erving (2010): *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. 8. Auflage. München: Piper.
- Golato, Andrea (2002a): Grammar and interaction: Reported discourse and subjunctive in German. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 21/1, 25-56.
- Golato, Andrea (2002b): Self-quotation in German. In: Güldemann, Tom/von Roncador, Manfred (Hg.), *Reported Discourse. A meeting ground for different linguistic domains*. Amsterdam: Benjamins, 49-70.
- Golato, Andrea (2000): An innovative German quotative for reporting on embodied actions: Und ich so/und er so „and I'm like/and he's like.“ In: *Journal of Pragmatics* 32, 29-54.
- Günthner, Susanne (2011): The dynamics of communicative practices in transmigration contexts: „insulting remarks“ and „stylized category animations“ in everyday interactions among male youth in Germany. In: *Text and Talk* 50, 1-473.
- Günthner, Susanne (2002a): Perspectivity in reported dialogues. The contextualization of evaluative stances in reconstructing speech. In: Graumann, Carl F./Kallmeyer, Werner (Hg.), *Perspective and Perspectivation in Discourse*. Amsterdam: Benjamins, 347-374.
- Günthner, Susanne (2002b): Stimmenvielfalt im Diskurs: Formen der Stilisierung und Ästhetisierung in der Redewiedergabe. In: *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 3, 59-80.
- Günthner, Susanne (2000a): Vorwurfsaktivitäten in der Alltagsinteraktion. Grammatische, prosodische, rhetorisch-stilistische und interaktive Verfahren bei der Konstitution kommunikativer Muster und Gattungen. Tübingen: Niemeyer.
- Günthner, Susanne (2000b): Zwischen direkter und indirekter Rede. Formen der Redewiedergabe in Alltagsgesprächen. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 28, 1-22.
- Günthner, Susanne (1999): Beschwerdeerzählungen als narrative Hyperbeln. In: Bergmann, Jörg/Luckmann, Thomas (Hg.), *Kommunikative Konstruktion von*

- Moral. Band 1: Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 174-205.
- Günthner, Susanne (1997a): Direkte und indirekte Rede in Alltagsgesprächen. Zur Interaktion von Syntax und Prosodie in der Redewiedergabe. In: Schlobinski, Peter (Hg.), *Syntax des gesprochenen Deutsch*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 227-262.
- Günthner, Susanne (1997b): Stilisierungsverfahren in der Redewiedergabe – Die „Überlagerung von Stimmen“ als Mittel der moralischen Verurteilung in Vorwurfsrekonstruktionen. In: Selting, Margret/Sandig, Barbara (Hg.), *Sprech- und Gesprächsstile*. Berlin, New York: de Gruyter, 94-122.
- Günthner, Susanne (1995): Exemplary stories: the cooperative construction of moral indignation. In: *Versus* 70/71, 147-175.
- Günthner, Susanne/Christmann, Gabriela B. (1996): Entrüstungs- und Mockieraktivitäten – Kommunikative Gattungen im Kontextvergleich. In: *Folia Linguistica* XXX/3-4, 327-357.
- Günthner, Susanne/Knoblach, Hubert A. (1994): „Forms are the food of faith“ Gattungen als Muster kommunikativen Handelns. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46/4, 693-723.
- Haakana, Markku (2007): Reported thought in complaint stories. In: Holt, Elizabeth/Clift, Rebecca (Hg.), *Reporting Talk. Reported Speech in Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 150-178.
- Hausendorf, Heiko (2000): Zugehörigkeit durch Sprache. Eine linguistische Studie am Beispiel der deutschen Wiedervereinigung. Tübingen: Niemeyer.
- Heritage, John. (2011): Territories of knowledge, territories of experience: empathic moments in interaction. In: Stivers, Tanya/Mondada, Lorenza/Steensig, Jakob (Hg.), *The Morality of Knowledge in Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press, 159-183.
- Holt, Elizabeth (2000): Reporting and reacting: Concurrent responses to reported speech. In: *Research on Language and Social Interaction* 33/4, 425-454.
- Holt, Elizabeth (1996): Reporting on talk: The use of direct reported speech in conversation. In: *Research on Language and Social Interaction* 29/3, 219-245.
- Imo, Wolfgang (2009a): Inszenierungen eigener und fremder Rede durch Konstruktionen mit dem Verb *sagen*. In: Buss, Mareike et al. (Hg.), *Theatralität des sprachlichen Handelns. Eine Metaphorik zwischen Linguistik und Kulturwissenschaften*. München: Fink, 319-335.
- Imo, Wolfgang (2009b): Konstruktion oder Funktion? Erkenntnisprozessmarker (change-of-state-token) im Deutschen. In: Günthner, Susanne/Bücker, Jörg (Hg.), *Grammatik im Gespräch. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung*. Berlin: de Gruyter, 57-86.
- Johnen, Thomas (2007): Redewiedergabe zwischen Konnektivität und Modalität: Zur Markierung von Redewiedergabe in Dolmetscheräußerungen in gedolmetschten Arzt-Patientengesprächen. Bd. 71. Hamburg: Universität Hamburg, Sonderforschungsbereich 538 Mehrsprachigkeit.
- Kern, Friederike (2000): Kulturen der Selbstdarstellung. Ost- und Westdeutsche in Bewerbungsgesprächen. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

- König, Katharina (2010): Sprachliche Kategorisierungsverfahren und subjektive Theorien über Sprache in narrativen Interviews. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 53, 31-57.
- König, Katharina (2012): Indirekte Formulierungen mit *man* in narrativen Interviews. In: Kersten, Saskia/Ludwig, Christian/Meer, Dorothee/Rüschoff, Bernd (Hg.), *Applied Linguistics Approaches – Language Learning and Language Use. Papers Selected from the Junior Research Meeting – Essen 2011*. Duisburg: UVR, 57-71.
- Kotthoff, Helga (2005): Konversationelle Karikaturen. Über Selbst- und Fremdstilisierungen in Alltagsgesprächen. In: Röcke, Werner/Velten, Hans Rudolf (Hg.), *Lachgemeinschaften. Kulturelle Inszenierungen und soziale Wirkungen von Gelächter im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit*. Berlin, New York: de Gruyter, 331-351.
- Küsters, Ivonne (2009): *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Pomerantz, Anita (1986): Extreme case formulations: A way of legitimizing claims. In: *Human Studies* 9, 219-229.
- Sacks, Harvey (1972): On the Analyzability of Stories by Children. In: Gumperz, John/Hymes, Dell (Hg.), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 325-345.
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel/Jefferson, Gail (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversations. In: *Language* 50/4, 696-735.
- Schank, Gerd (1989): *Redeerwähnung im Interview. Strukturelle und konversationelle Analysen von vier Interviewtypen*. Düsseldorf: Schwann.
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin/Robert, Günthner (Hg.), *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*. Stuttgart: Metzler, 78-117.
- Schwitalla, Johannes (1991): Das Illustrieren – eine narrative Textsorte mit zwei Varianten. In: Dittmann, Jürgen/Kästner, Hannes/Schwitalla, Johannes (Hg.), *Erscheinungsformen der deutschen Sprache. Literatursprache, Alltagssprache, Gruppensprache, Fachsprache*. Berlin: Erich Schmidt, 189-204.
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353-402.
- Stein, Stephan (2011): Kommunikative Praktiken, kommunikative Gattungen und Textsorten. Konzepte und Methoden für die Untersuchung mündlicher und schriftlicher Kommunikation im Vergleich. In: Birkner, Karin/Meer, Dorothee (Hg.), *Institutionalisierter Alltag: Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, 8-27.
- Stivers, Tanya (2008): Stance, alignment, and affiliation during storytelling: When nodding is a token of affiliation. In: *Research on Language and Social Interaction* 41/1, 31-57.
- Stivers, Tanya/Mondada, Lorenza/Steensig, Jakob (2011): Knowledge, morality and affiliation in social interaction. In: Stivers, Tanya/Mondada, Lo-

renza/Steensig, Jakob (Hg.), *The Morality of Knowledge in Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-24.

Tannen, Deborah (2007): *Talking Voices. Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. 2. Auflage. Cambridge: Cambridge University Press.

Uhmann, Susanne (1989): Interviewstil: Konversationelle Eigenschaften eines sozialwissenschaftlichen Erhebungsinstrumentes. In: Hinnenkamp, Volker / Selting, Margret (Hg.), *Stil und Stilisierung. Arbeiten zur interpretativen Soziolinguistik*. Tübingen: Niemeyer, 125-165.

## 7. Transkriptionskonventionen

nach GAT 2 (Selting et al. 2009)

### Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

[ ] Überlappungen und Simultansprechen

[ ]

= schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Beiträge oder Einheiten

### Pausen

(.) Mikropause

(-), (--), (---) kurze, mittlere, längere Pausen von ca. 0.25 - 0.75 Sek.; bis ca. 1 Sek.

(0.5) gemessene Pausen von ca. 0.5 bzw. 2.0 Sek. Dauer

(2.0) (Angabe mit einer Stelle hinter dem Punkt)

### Sonstige segmentale Konventionen

und\_äh Verschleifungen innerhalb von Einheiten

:, ::, ::: Dehnung, Längung, je nach Dauer von ca. 0.2 - 1.0 Sek.

äh, öh, etc. Verzögerungssignale, sog. „gefüllte Pausen“

### Lachen

haha hehe hihi silbisches Lachen

((lacht)) Beschreibung des Lachens

<<lachend> > Lachpartikeln in der Rede, mit Reichweite

### Rezeptionssignale

hm, ja, nein, nee einsilbige Signale

hm\_hm, ja\_a, zweisilbige Signale

nei=ein, nee=e

### Akzentuierung

akZENT Fokusakzent

ak!ZENT! extra starker Akzent

### Tonhöhenbewegung am Einheitenende

? hoch steigend

, mittel steigend

- gleich bleibend

; mittel fallend

. tief fallend

**Sonstige Konventionen**

( (hustet) )	para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse
<<hustend> >	sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse mit Reichweite
<<erstaunt> >	interpretierende Kommentare mit Reichweite
( )	unverständliche Passage je nach Länge

**Auffällige Tonhöhenprünge**

↑	nach oben
---	-----------

**Verändertes Tonhöhenregister**

<<h> >	hohes Tonhöhenregister
--------	------------------------

**Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeitsveränderungen**

<<f> >	forte, laut
<<p> >	piano, leise

**Ein- und Ausatmen**

°h, °°hh, °°°hhh	Einatmen, je nach Dauer
h°, hh°°, hhh°°°	Ausatmen, je nach Dauer

## Verzeichnis der AutorInnen

Dipl.-Soz. Frank Beier  
Technische Universität Chemnitz  
Philosophische Fakultät  
Institut für Pädagogik  
Professur Erziehungswissenschaften  
09107 Chemnitz  
frank.beier@phil.tu-chemnitz.de

Prof. Dr. Karin Birkner  
Universität Bayreuth  
Lehrstuhl für Germanistische Linguistik  
Universitätsstraße 30  
D-95440 Bayreuth  
karin.birkner@uni-bayreuth.de

Prof. Dr. Gisela Brünner  
Am Oespeler Dorney 35  
D-44149 Dortmund  
gisela.bruenner@uni-dortmund.de

Dr. Oliver Ehmer  
Romanisches Seminar  
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i.Br.  
Platz der Universität 3  
79098 Freiburg  
oliver.ehmer@romanistik.uni-freiburg.de

Ortrun Kliche  
Institut für Geschichte und Ethik der Medizin  
Universität zu Köln  
Josef-Stelzmann-Str. 20, Gebäude 42  
50931 Köln  
ortrun.kliche@uni-koeln.de

Katharina König  
WWU Münster  
Germanistisches Institut  
Schlossplatz 34  
48143 Münster  
katharina.koenig@uni-muenster.de

Dr. Beate Lingnau  
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft  
Universität Bielefeld  
Postfach 10 01 31  
D-33501 Bielefeld  
beate.lingnau@uni-bielefeld.de

Prof. Dr. Ingwer Paul  
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft  
Universität Bielefeld  
Postfach 10 01 31  
D-33501 Bielefeld  
ingwer.paul@uni-bielefeld.de

Dr. Claudio Scarvaglieri  
Institut de langue et littérature allemandes  
Université de Neuchâtel  
Espace Louis-Agassiz 1  
CH - 2000 Neuchâtel  
claudio.scarvaglieri@unine.ch

Ivan Vlassenko  
Germanistische Linguistik  
Universität Bayreuth  
95440 Bayreuth  
E-Mail: ivan.vlassenko@uni-bayreuth.de

Dr. Patrick Voßkamp  
Universität Duisburg-Essen  
Institut für Germanistik  
Abteilung Linguistik und Sprachdidaktik  
Universitätsstraße 12  
45117 Essen  
patrick.voskamp@uni-due.de

Franziska Wyßuwa M.A.  
Technische Universität Chemnitz  
Philosophische Fakultät  
Institut für Pädagogik  
Professur Erziehungswissenschaften  
09107 Chemnitz  
franziska.wyssuwa@phil.tu-chemnitz.de