Alexandra Gubina

Grammatik des Handelns in der sozialen Interaktion

Eine interaktionslinguistische, multimodale Untersuchung der Handlungskonstitution und -zuschreibung mit Modalverbformaten im gesprochenen Deutsch

Verlag für Gesprächsforschung

Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung 2022
http://www.verlag-gespraechsforschung.de
ISBN 978 - 3 - 936656 - 83 - 1

Alle Rechte vorbehalten.

© Verlag für Gesprächsforschung, Dr. Martin Hartung, Göttingen 2022

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.

Danksagung

Die vorliegende Arbeit ist eine leicht überarbeitete Fassung meiner Dissertation, die ich im Januar 2022 an der Philosophischen Fakultät der Universität Mannheim eingereicht und im Juni 2022 verteidigt habe. Im Folgenden möchte ich allen Menschen meinen Dank aussprechen, die Anteil an der vorliegenden Arbeit haben und die mich sowohl fachlich als auch persönlich enorm gefördert haben.

Mein erster und allergrößter Dank geht an meinen Erstbetreuer Arnulf Deppermann, dem ich so viel zu verdanken habe, dass eine einseitige Danksagung kaum ausreicht, um seiner einzigartigen Betreuung sowie seiner fachlichen und persönlichen Unterstützung und Ermutigung gerecht zu werden. Ich bedanke mich ganz herzlich für sehr hilfreiche und inspirierende Gespräche, immer wichtige und wertvolle Hinweise und Rückmeldungen, Motivation, Interesse und Ideen in Bezug auf meine Arbeit, sowie all die unzähligen Stunden seines Lebens, die er sich für mich, meine Arbeit, meine Aufs und Abs und meine tausend Fragen immer genommen hat. Vielen Dank für das endlose Vertrauen sowie den ständigen und bedingungslosen Glauben an mich. Danke, dass Du immer für mich da warst.

Herzlich danken möchte ich auch Emma Betz, die die Zweitbetreuung und somit auch das Zweitgutachten übernommen hat. Vielen lieben Dank für die ganze fachliche und persönliche Unterstützung, Deinen ständigen Zuspruch, Interesse an meiner Arbeit, immer wertvolle Kommentare und Änderungsvorschläge in Bezug auf meine Texte, und so viele inspirierende Gespräche über alles Mögliche, die mir jedes Mal sehr viel Kraft gegeben haben.

Außerdem sehr unterstützt hat mich ganz herzlich Barbara Fox mit ihrer fachlichen und persönlichen Hilfe, Zuspruch, vielen hilfreichen Anregungen, Fragen und Ratschlägen, und zwar nicht nur während meines Forschungsaufenthaltes an der University of Colorado in Boulder, sondern auch jederzeit danach, wenn ich sie brauchte.

Bei dieser Gelegenheit möchte ich auch Chase Raymond großen Dank aussprechen, der meine Arbeit durch seine hilfreichen Gedanken und inspirierenden Diskussionen, vor allem bezüglich methodologischer Probleme, sehr bereichert hat.

Auch Jakob Steensig, zusammen mit seinem Team gilt meine Verbundenheit für anregende Diskussionen und Kommentare, die mir bei der Lösung von einigen methodologischen Problemen enorm geholfen haben, und seine Unterstützung während meines *online*-Forschungsaufenthaltes an der Aarhus University.

Außerdem gebührt auch vielen weiteren jetzigen und ehemaligen KollegInnen für ihre wichtigen Hinweise, Diskussionen und Ideen in unterschiedlichen Phasen meiner Dissertation in zahlreichen Datensitzungen und Gesprächen meine Danksagung. Vor allem: Elisabeth Apicella, Katja Arens, Fabian Brackhane, Oliver Ehmer, Julia Kaiser, Ralf Knöbl, Uwe Küttner, Xiaoting Li, Florence Oloff, Santana Overath, Nadine Proske, Geoffrey Raymond, Silke Reineke, Giovanni Rossi, Sam Schirm, Tanya Stivers, Sandy Thompson, Sarah Torres, Arne Zeschel und Jörg Zinken.

Einen besonderen Stellenwert nahmen dabei Henrike Helmer und Maike Park ein, die mich nicht nur häufig mit Rat und wertvollen Anregungen, sondern auch immer wieder emotional sehr unterstützt und aufgemuntert haben.

Des Weiteren bedanke ich mich bei allen TeilnehmerInnen des Kolloquiums in Kooperation mit dem Lehrstuhl von Susanne Günthner bei Hamm, die mir in der allerersten und auch in einer späteren Phase der Dissertation viele hilfreiche Hinweise und Impulse gegeben haben. Jowita Rogowska danke ich sehr für ihre große emotionale Unterstützung während der Disputationsphase.

Darüber hinaus bedanke ich mich vielmals bei Hanan Farah und Muriel Guthoff für ihre Unterstützung, vor allem bei der Daten- und Literaturaufbereitung sowie bei Franziska Dellmann für ihre Hilfe bei der Fertigstellung des aktuellen Manuskripts. Besonders möchte ich Hanan Farah hervorheben, für ihre ständige Unterstützung und v.a. eine sehr sorgfältige Vorbereitung von Datensamples, Hilfe bei der Datenkodierung, ihr Mitdenken, u. a. bei der Verbesserung von Kodierschemata und ein genaues Korrekturlesen von einigen meiner Kapitel.

Ich bedanke mich auch herzlich bei dem Vorstand des Vereins für Gesprächsforschung sowie bei den Jurymitgliedern Pia Bergmann, Karola Pitsch und Axel Schmidt für den Dissertationsförderpreis, den ich im Jahr 2020 erhalten habe. Zudem danke ich sehr Martin Hartung für die Möglichkeit, meine Dissertation beim Verlag für Gesprächsforschung zu veröffentlichen, sowie für seine Unterstützung im Publikationsprozess.

Aus ganzem Herzen danke ich meinen Eltern (Svitlana und Dmytro) und FreundInnen, die jahrelang Erzählungen über meine Arbeit aushalten mussten, vor allem Valeriia Klein, Olena Hopak, Anna Zvada und Nicole Herrmann für ihren immer bedingungslosen Glauben an mich und auch dafür, dass sie während dieser Zeit immer für mich da waren.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung ... 10

1.1 Linguistische Ressourcen und sprachliches Handeln in der Interaktion ... 10

1.2 Ziele ... 13

1.3 Aufbau der Arbeit ... 15

2 Sprache und soziales Handeln in der Interaktion: Forschungsstand ... 18

2.1 Sprachliches Handeln n der Sprechakttheorie ... 18

2.1.1 Sprechakt: Struktur, Gelingensbedingungen und Klassifikationen ... 19

2.1.2 Sprachliche Form: Von Illokutionsindikatoren zu neueren Ansätzen ... 22

2.1.2.1 Satztyp bzw. -modus ... 24

2.1.2.2 Prosodie ... 27

2.1.2.3 Modal- bzw. Abtönungspartikeln ... 29

2.1.3 Indirekte Sprechakte: Ein Problemfall der Sprechakttheorie ... 32

2.1.3.1 Ansätze zur Interpretation von indirekten Sprechakten ... 33

2.1.3.2 Funktionen von indirekten Sprechakten bzw. der Indirektheit ... 37

2.1.4 Zusammenfassung methodologischer Probleme der sprechakttheoretischen Ansätze ... 41

2.2 Soziales Handeln in der Konversationsanalyse und Interaktionalen Linguistik ... 43

2.2.1 Handlungsbegriff, -bestimmung und ‚-klassifikationen' ... 43

2.2.2 Faktoren der Handlungskonstitution und -zuschreibung ... 46

2.2.2.1 Sequenzposition bzw. Sequenzkontext ... 48

2.2.2.2 Komposition bzw. Turndesign ... 50

2.2.2.3 Rechte und Status ... 55

2.2.3 Indirekte Sprechakte: Ein Problemfall der Konversationsanalyse und Interaktionalen Linguistik? ... 57

2.2.4 Aktuelle Konzeptualisierungsansätze von Sprache und Handeln: Praktiken, Konstruktionen und *social action formats* ... 62

3 Modalverben: Forschungsüberblick ... 70

3.1 Semantik der Modalverben ... 70

3.2 Syntax der Modalverben ... 75

3.3 Lesarten der Modalverben ... 77

3.3.1 *wollen* ... 77

3.3.2 *mögen/möchten* ... 77

3.3.3 *können* ... 78

3.3.4 *sollen* ... 79

4 Methodik und Datengrundlage ... 81

4.1 Methoden ... 81

4.1.1 Konversationsanalyse ... 81

4.1.2 Interaktionale Linguistik ... 84

4.1.3 Evidenzquellen für analytische Aussagen in der Konversationsanalyse und Interaktionalen Linguistik ... 85

4.2 Datengrundlage und Vorgehensweise der vorliegenden Untersuchung ... 90

4.2.1 Datenbeschreibung und Begründung der Datenauswahl ... 90

4.2.2 Ausgangspunkt der Untersuchung und Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes ... 96

4.2.3 Analysevorgehensweise ... 99

4.2.3.1 Einzelfallanalysen und Bildung von Kollektionen ... 99

4.2.3.2 Kodierung ... 100

4.2.3.3 Analyse von Varianz- und abweichenden Fällen ... 105

5 Handlungskonstitution und -zuschreibung mit *soll ich…?* ... 106

5.1 Forschungsüberblick zu Funktionen von *soll ich…?* ... 106

5.2 Kollektionsbeschreibung ... 108

5.3 Handlungsspezifik ... 110

5.3.1 Angebote ... 110

5.3.1.1 Hilfsangebote ... 111

5.3.1.2 Hilfsangebote zur Übernahme des Projektes des Adressaten ... 119

5.3.1.3 Kooperationsangebote ... 123

5.3.2 Spezifikationsfragen ... 130

5.3.3 Reparaturinitiierungen bzw. reparaturinitiierende Interpretationen ... 135

5.3.4 *Challenges* bzw. Einwände ... 141

5.4 Quantitativer Überblick über spezifische Merkmale des Turndesigns in *soll ich…?* ... 149

5.4.1 Prosodische Realisierung ... 149

5.4.2 Argumentrealisierung ... 151

5.4.3 Modal- bzw. Abtönungspartikeln und Adverbien ... 153

5.5 Zusammenfassung und Diskussion ... 155

6 Handlungskonstitution und -zuschreibung mit *kannst du…?* 160

6.1 Forschungsüberblick über Funktionen von *kannst du…?* und ähnliche Formate in anderen Sprachen 160

6.2 Kollektionsbeschreibung 163

6.3 Handlungsspezifik 164

6.3.1 Fragen: Informations-, Bestätigungs- und problematisierende Wissensdiskrepanzfragen 164

6.3.2 Bitten bzw. Aufforderungen 178

6.3.3 Zwischen Frage und Bitte: Konditionelle aufforderungsimplikative Fähigkeitsfragen 188

6.4 Quantitativer Überblick über spezifische Verwendungsmerkmale von *kannst du…?* 198

6.4.1 Prosodische Realisierung 199

6.4.2 Argumentrealisierung 201

6.4.3 Modal- bzw. Abtönungspartikeln und Adverbien 202

6.4.4 Reaktion 204

6.5 Zusammenfassung und Diskussion 205

7 Handlungskonstitution und -zuschreibung mit *willst/magst/möchtest du…?* 211

7.1 Forschungsüberblick über das Funktionsspektrum von *willst/magst/möchtest du…?* und verwandte Formate in anderen Sprachen 212

7.2 Kollektionsbeschreibung 213

7.3 Handlungsspezifik 215

7.3.1 Fragen zur Informationselizitierung und Klärung von Vorbedingungen für weitere gemeinsame Handlungsplanung 215

7.3.2 Interpretationen 219

7.3.3 Angebote 229

7.3.4 Bitten bzw. Aufforderungen 235

7.4 Quantitativer Überblick über spezifische Verwendungsmerkmale von *willst/magst/möchtest du…?* 241

7.4.1 Quantitative Auswertung des Handlungsspektrums in *willst du…?, magst du…?* und *möchtest du…?* 241

7.4.2 Prosodische Realisierung 243

7.4.3 Argumentrealisierung 245

7.4.4 Modal- bzw. Abtönungspartikeln und Adverbien 245

7.4.5 Reaktion 247

7.5 Zusammenfassung und Diskussion 248

8 Handlungskonstitution und -zuschreibung mit *du kannst*… ... 253

8.1 Forschungsüberblick über Funktionspotenziale von *du kannst…* und verwandte Formate in anderen Sprachen ... 253

8.2 Kollektionsbeschreibung ... 254

8.3 Handlungsspezifik ... 256

8.3.1 Angebote von Gegenständen ... 256

8.3.2 Lösungsvorschläge ... 260

8.3.3 Handlungsvorschläge: Vorschläge eines möglichen nächsten Handlungsschritts ... 267

8.3.4 Instruktionen bzw. instruierende Aufforderungen ... 272

8.3.5 Erlaubniserteilungen bzw. Ratifikationen der Adressatenintention ... 281

8.4 Quantitativer Überblick über spezifische Merkmale des Turndesigns in *du kannst…* ... 288

8.4.1 Argumentrealisierung ... 289

8.4.2 Wortfolgemuster ... 290

8.4.3 Modal- bzw. Abtönungspartikeln und Adverbien ... 291

8.4.4 Art des Vollverbs ... 293

8.4.5 Reaktion ... 294

8.5 Zusammenfassung und Diskussion ... 296

9 Handlungskonstitution und -zuschreibung mit *ich kann*… ... 301

9.1 Forschungsüberblick über das Funktionsspektrum von *ich kann…* ... 301

9.2 Kollektionsbeschreibung ... 302

9.3 Handlungsspezifik ... 304

9.3.1 Angebote ... 304

9.3.1.1 ‚Zweite' Angebote ... 304

9.3.1.2 Angebote der Übernahme der nächsten relevanten Handlung ... 311

9.3.2 Ankündigungen ... 314

9.3.3 Erfüllungen von Bitten ... 320

9.3.4 Accounts für Zurückweisung der Hilfestellungsrelevanz ... 325

9.3.5 Affiliative Verstehensdokumentationen ... 332

9.4 Quantitativer Überblick über spezifische Verwendungsmerkmale von *ich kann…* ... 338

9.4.1 Argumentrealisierung ... 338

9.4.2 Wortfolge bzw. Wortfolgemuster ... 339

9.4.3 Modal- bzw. Abtönungspartikeln und Adverbien ... 340

9.4.4 Art des Vollverbs ... 342

9.4.5 Reaktion ... 343

9.4.6 Initiierung der mit *ich kann…* formulierten Handlungsoption in Relation zur Reaktion der AdressatInnen ... 344

9.5 Zusammenfassung und Diskussion ... 345

10 Theoretische Schlussbetrachtung ... 352

10.1 Zusammenfassung und Diskussion von Ergebnissen ... 352

10.2 Reflexion des methodologischen Vorgehens ... 357

10.2.1 Zur Rolle von Kodierung und quantitativer Evidenz bei der Assoziation zwischen Handlungen und Formaten ... 357

10.2.2 Zu Handlungskategorien und Granularität der Handlungsbeschreibung ... 358

10.2.3 Zur Rolle der Teilnehmerorientierung bei der Identifizierung einer Handlung ... 360

10.2.4 Zur Relevanz der Verwendung von Videodaten ... 360

10.2.5 Zur Rolle der vergleichenden Untersuchung einer Form in unterschied-lichen Interaktionsarten ... 361

10.3 Beitrag der vorliegenden Untersuchung zur bisherigen Forschung und Ausblick ... 362

11 Literatur ... 366

12 Anhang ... 422

12.1 Transkriptionskonventionen ... 422

12.2 Multimodale Transkription ... 424

12.3 Abbildungsverzeichnis ... 425

12.4 Tabellenverzeichnis ... 428

12.5 Beispielverzeichnis ... 430

1 Einleitung

1.1 Linguistische Ressourcen und sprachliches Handeln in der Interaktion

In der Tradition der Erforschung des Zusammenhangs zwischen sozialen Handlungen und den Formen ihrer sprachlichen Realisierung haben sich bisher zwei grundsätzliche theoretische Richtungen entwickelt, nämlich die Sprechakttheorie und die Konversationsanalyse. Die Sprechakttheorie (Austin 1962; Searle 1969) geht überwiegend von intuitiv entwickelten und theoretisch begründeten Handlungskategorien aus, die eine lexikalische Bezeichnung im Englischen haben. Als Grundlage für die Forschungsergebnisse und die entwickelten Handlungskategorien gelten vor allem auf Intuition beruhende Beispiele linguistischer Formen. Laut klassischen sprechakttheoretischen Ansätzen wird die illokutionäre Kraft einer Äußerung durch bestimmte linguistische Merkmale bzw. Formen bestimmt (d.h. Illokutionsindikatoren, wie z. B. Satztyp, Modalverben und -partikeln, performative Verben etc.; vgl. Searle/Vanderveken 1985). Zudem müssen theoriegemäß bestimmte Gelingensbedingungen (*felicity conditions*) erfüllt sein, die zumindest teilweise auf Zuschreibungen kognitiver Zustände an den jeweiligen Sprecher/Hörer beruhen (wie z. B. der Sprecher will/glaubt/intendiert) oder die auch (wie im Falle von Searles essentieller Bedingung) „die relevante Intention an[geben]“ können (Levinson 1983: 241). Beide werden nicht empirisch anhand der Interpretation durch InteraktionsteilnehmerInnen[1] nachgewiesen. Modalverbformate werden dabei als indirekte Sprechakte behandelt (Searle 1975b), d.h. Äußerungen, deren Bedeutung des wörtlichen Aktes nicht der tatsächlich ausgeführten bzw. intendierten Illokution entspricht (wie z. B. *Kannst du mir die Butter geben?* ist zwar eine Frage, aber kann auch als eine Bitte bzw. eine Aufforderung fungieren). Unklar bleibt dennoch auch in der neueren Forschung, welche Faktoren (abgesehen von der immer wieder angegebenen Rolle der Höflichkeit) für die Verwendung von verschiedenen syntaktischen Formaten für indirekte Sprechakte maßgeblich sind und aufgrund welcher kontextuellen Faktoren und sonstigen interaktionalen Bedingungen der indirekte Sprechakt von RezipientInnen erkannt wird (Searle 1975b: 75ff.).

Die zweite Forschungsrichtung, die sich mit sozialem (inkl. sprachlichem) Handeln beschäftigt, umfasst die Konversationsanalyse (KA) und Interaktionale Linguistik (IL). Diese beiden *bottom-up* Ansätze gehen nicht wie die Sprechakttheorie von einer theoretisch abgeleiteten Handlungstaxonomie aus, sondern Handlungskategorien werden erst mithilfe von detaillierten sequenziellen Analysen von *emischen* Verstehensdisplays von Interagierenden anhand authentischer Daten gesprochener Sprache herausgearbeitet. Die Ansätze konzentrieren sich dabei auf die Erschließung sequenzieller Muster, innerhalb derer die jeweilige Handlung produziert wird, sowie auf das responsive Verhalten der

[1] An dieser Stelle soll kurz darauf hingewiesen werden, dass in dieser Arbeit für Personenreferenzen in Singular hauptsächlich das generische Maskulinum verwendet wird, was ausschließlich der besseren Lesbarkeit dienen soll. Ausnahme sind weibliche Teilnehmerinnen in den Datenausschnitten, auf die entsprechend mit dem Femininum referiert wird, sowie Referenzformen in Plural, die – wo möglich – geschlechtsgerecht formuliert werden.

RezipientInnen. Eines der Ziele der konversationsanalytischen Forschung besteht darin, die Organisation des sozialen Handelns zu erklären (Sacks 1992, I: 622). So stehen die Fragen nach der Handlungskonstitution und -zuschreibung im Zentrum der konversationsanalytischen und interaktionslinguistischen Forschung, nämlich

(1) wie werden Handlungen mithilfe von linguistischen, leiblichen und kontextuellen Ressourcen (Komposition bzw. Turndesign, s. Drew 2013a) und Position in der Interaktion konstruiert, um als solche erkennbar zu sein (Schegloff 2007a: xiv); und

(2) wie werden sie von RezipientInnen interpretiert bzw. verstanden (Deppermann/Haugh 2022; Levinson 2013).

Die jüngste Forschung zur Handlungskonstitution und -zuschreibung in Bereichen der Konversationsanalyse und Interaktionalen Linguistik hat sich vorwiegend auf den Vergleich von verschiedenen rekurrenten Praktiken oder Formaten (vgl. Fox 2007 zu *social action formats*) für jeweils eine spezifische Handlung konzentriert. So wurde gezeigt, in welchen Kontexten unterschiedliche Praktiken für Handlungen wie Bitten/Aufforderungen (z. B. Curl/Drew 2008; Drew/Couper-Kuhlen 2014; Floyd et al. 2020; Fox/Heinemann 2016, 2017; Gubina 2021a; Rossi 2012, 2015a, 2018; Zinken/Ogiermann 2011, 2013; Zinken 2016), Instruktionen (z. B. Deppermann 2018a, 2018b; Helmer/Reineke 2021; Mondada 2014), Angebote (z. B. Curl 2006; Kärkkäinen/Keisanen 2012), Vorschläge (z. B. Stivers/Sidnell 2016; Thompson et al. 2021) etc. verwendet werden und welche Faktoren für die Wahl einer Praktik relevant sind. Obwohl sprachliche Formate durch Multifunktionalität gekennzeichnet sind und folglich für unterschiedliche Handlungen in der Interaktion eingesetzt werden können (Couper-Kuhlen 2014), konzentrieren sich solche Studien jedoch meistens auf nur *eine* Verwendung der jeweiligen Praktik (s. aber Heritage 2012a; Rossi/Zinken 2016; Rossi 2018; Schegloff 1997). Solche Untersuchungen liefern zwar wichtige Erkenntnisse in Bezug auf sozio-interaktionale Faktoren, an denen Interagierende sich bei der Wahl von spezifischen Praktiken orientieren und an die diese Praktiken angepasst werden. Die Frage, wie die InteraktionsteilnehmerInnen *verstehen*, welche von mehreren Lesarten bzw. Handlungszuschreibungen im jeweiligen Kontext gilt, gehört jedoch bis heute zu den größten Herausforderungen der Konversationsanalyse, auf die nur wenige der oben genannten Studien explizit eingehen. Damit ist auch die Frage verbunden, wie man analytisch *zeigen* kann, wie die Teilnehmenden eine Praktik verstehen, was in manchen Fällen schwierig ist, wie die Analysen in der vorliegenden Arbeit teilweise zeigen werden und wie in Kapitel 10 diskutiert wird.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Verhältnis zwischen rekurrenten sprachlichen Formaten und sozialen Handlungen, die damit ausgeführt werden können und zu denen diese Formen beitragen. Im Fokus stehen interrogative und deklarative Modalverbformate, nämlich *soll ich...?, kannst du...?, willst/magst/möchtest du...?, du kannst...* und *ich kann...* (s. Abschnitt 4.2.2 für eine genaue Begründung dieser Auswahl). In der bisherigen Forschung wurden vergleichbare rekurrente Formate mit Modalverben in anderen

Sprachen fast ausschließlich in Bezug auf ‚rekrutierende Handlungen'[2] untersucht, wie z. B. Bitten, Aufforderungen, Angebote, Vorschläge etc. (s. z. B. Couper-Kuhlen 2014; Curl/Drew 2008; Fox/Heinemann 2016, 2017; Rossi 2012, 2015a; Thompson et al. 2021; Zinken/Ogiermann 2011, 2013; vgl. aber Rossi/Zinken 2016), während vergleichbare Untersuchungen zu ähnlichen Formaten im Deutschen kaum vorhanden sind (s. aber Gubina 2021a; Kaiser 2017; Mostovaia 2015; Redder 1984). Obwohl die bisherige Forschung eine starke Assoziation zwischen spezifischen Modalverbformaten und rekrutierenden bzw. direktiv-kommissiven Handlungen zu erkennen glaubt (Couper-Kuhlen 2014), fehlen bisher systematische Analysen eines *breiteren* Handlungsspektrums dieser Formate im Deutschen wie auch in anderen Sprachen. Um zu verstehen, wie die Interagierenden das jeweilige Format als eine spezifische Handlung vollziehend interpretieren, ist es unentbehrlich zu wissen, welche *anderen* Handlungen mit einem Format in unterschiedlichen Kontexten ausgeführt werden können (Heritage 2012a; Rossi/Zinken 2016; Rossi 2018; Schegloff 1997). Auf solche Weise lässt sich zeigen, wie genau die Komposition eines Turns, dessen Position (i.e., in der laufenden Sequenz, in der Interaktion, in der Aktivität oder in der Interaktionsgeschichte) sowie weitere kontextuelle Faktoren (wie z. B. die Verteilung von epistemischen und deontischen Rechten etc.) dazu beitragen, wie das Format als diese oder jene Handlung in der Interaktion verstanden wird.

Auf diesen Forschungslücken bauen die Fragen auf, die ich in der vorliegenden Arbeit beantworten will:

- Welche Handlungen können mit den in der vorliegenden Arbeit untersuchten Modalverbformaten vollzogen werden und welche Faktoren sind für die Handlungskonstitution und -zuschreibung relevant?
- Wie tragen linguistische Besonderheiten des sprachlichen Formats (wie z. B., die Bedeutung von einzelnen sprachlichen Konstituenten, die Wortfolge, die Argumentrealisierung, das Auftreten von Modal- bzw. Abtönungspartikeln und Adverbien) sowie dessen kontextübergreifende Bedeutung (Deppermann 2006a: 254; Enfield 2014:1-6; Heritage 2010; Wierzbicka 1996: 239ff) zur Handlungskonstitution und -zuschreibung bei? Welche Rolle spielen dabei weitere sequenzielle und kontextuelle Faktoren?

[2] Das Konzept von ‚rekrutierenden Handlungen' (engl. *recruitment-related actions;* vgl. z. B. Thompson et al. 2021) wird seit jüngster Zeit als Oberbegriff für eine Gruppe von Handlungen verwendet, mit denen man den anderen für die Ausführung einer Handlung ‚rekrutieren' kann. Unter Rekrutierung versteht man einen Bestandteil der Organisation der Hilfestellung (Drew/Kendrick 2018; Kendrick/Drew 2016; Kendrick 2020) bzw. Kooperation (Floyd et al. 2020; Zinken/Rossi 2016) in der sozialen Organisation. Dies bedeutet, dass Interaktionsteilnehmer unterschiedliche ‚Methoden' anwenden können, um die anderen für die Lösung von eigenen Problemen (i.e. Hilfestellung) zu gewinnen oder für das Beitragen zu einer gemeinsamen Aktivität zu veranlassen (s. Zinken/Rossi 2016 für die Unterscheidung zwischen *assistance* und *contribution*). Es ist wichtig zu betonen, dass Rekrutierung *per se* nicht als Oberbegriff, oder Ersatz für einzelne, lokale soziale Handlungen (wie z. B. Bitten, Aufforderungen, Angebote, Vorschläge etc.) zu verstehen ist. Rekrutierung gilt als (mögliches) Ergebnis, oder Effekt des Einsatzes solcher Methoden (Floyd et al. 2020; Kendrick/Drew 2016: 2; Kendrick 2020).

- Welche Aspekte sind bei der theoretischen Konzeptualisierung einer linguistischen Struktur als ‚Format für soziale Handlungen' bzw. *social action format* zu berücksichtigen?

Darüber hinaus wird die vorliegende Untersuchung aufzeigen, dass die Handlungsbestimmung bei unterschiedlichen Verwendungsweisen eines Formats analytisch gesehen problematisch sein kann, weswegen sich die Frage nach der Granularität einer Handlungsbeschreibung bzw. -kategorisierung sowie derer Relevanz für die Interagierenden selbst stellt. Über diese Fragen wird vor allem in Kapitel 10 anhand von den Analyseergebnissen der vorliegenden Untersuchung diskutiert.

Im Folgenden stelle ich dar, welche Ziele mit diesen Forschungsfragen verfolgt werden und inwiefern meine Untersuchung neue Befunde und somit einen wichtigen Beitrag zur Erforschung der Handlungskonstitution und -zuschreibung in der sozialen Interaktion leistet. Es muss jedoch gleich betont werden, dass die vorliegende Arbeit *nicht* darauf abzielt, die Verwendung von *Modalverben* umfassend zu untersuchen. Modalverbformate werden hier als Beispiel gewählt, um die Relationen zwischen Sprache, Handlung und Kontext genauer auszuarbeiten.

1.2 Ziele

Die vorliegende Arbeit bedient sich der empirischen Methodik der (multimodalen) Konversationsanalyse (Sidnell/Stivers 2013), in deren Rahmen die Handlungskonstitution und -zuschreibung als zentrale Domänen der Organisation von sozialer Interaktion angesehen werden (Levinson 2013; Schegloff 2007a: xiv, 7). Es geht dabei um die Frage, wie linguistische, multimodale und sequenzielle Ressourcen von Interagierenden in der Interaktion eingesetzt werden, um eine Handlung zu vollziehen und diese als solche für die AdressatInnen erkennbar zu machen. Die Ziele und Forschungsfragen dieser Studie sind in diesem Kontext angesiedelt. Da den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit jedoch *linguistische Formate* bilden und der Fokus somit auf Funktionen von linguistischen Strukturen und deren prosodischen, morpho-syntaktischen und semantischen Eigenschaften liegt, ist die vorliegende Untersuchung auch im Bereich der Interaktionalen Linguistik zu verorten (Couper-Kuhlen/Selting 2018).

Um die Beziehung zwischen Sprache und sozialem Handeln systematisch zu beschreiben, reicht es, wie schon oben deutlich gemacht, nicht aus, sich auf nur eine Handlung zu konzentrieren, die mit einem Format in der Interaktion ausgeführt werden kann. Wichtig ist zusätzlich, auch andere Handlungen bzw. Funktionen zu beschreiben, die mit demselben Format realisiert werden. Dies wurde in den bisher vorliegenden Studien zu rekurrenten Formaten für soziale Handlungen (weiter ‚SAF' oder einfach ‚Formate') kaum berücksichtigt und bildet einen zentralen Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit. Im Unterschied zu den bisherigen interaktionslinguistischen Untersuchungen, die sich meist auf eine Funktion bzw. Handlung eines Formats konzentrieren, werden in dieser Untersu-

chung alle Vorkommen eines Formats im Korpus miteinbezogen und somit auch alle vorkommenden Funktionen eines Formats analysiert (s. aber Abschnitt 4.2.2). So bietet diese Arbeit die erste systematische und umfassende Untersuchung von SAF für einen Teilbereich der deutschen Grammatik. Diese Art von Analyse erlaubt es, die interaktionalen Umgebungen, in denen das Format in der jeweiligen Funktion auftaucht, im Kontrast zu Umgebungen, in denen es eine andere Funktion annimmt, genauer zu beschreiben. Damit können Bedingungen und Funktionen identifiziert werden, die bei der Fokussierung auf nur eine spezifische Handlung, die sich mit einem Format vollziehen lässt, aus dem Blick geraten können. Darüber hinaus lässt sich auf solche Weise feststellen, an welchen im bestimmten Redemoment verfügbaren Ressourcen und Indizien sich die AdressatInnen orientieren, um einem im Grunde polysemen Format eine bestimmte sprachliche Handlung quasi zuzuschreiben. Nur so können alle Beziehungen zwischen Form, Kontext und Handlung vollständig beschrieben werden[3]. Überdies sucht die vorliegende Studie einen Lösungsvorschlag für das Problem der Ambiguität der Handlungsbestimmung bzw. –kategorisierung im Hinblick auf die Granularität der Handlungsbeschreibung zu erarbeiten, d.h. wie man die Handlungsspezifik eines Formats analytisch beschreiben und kategorisieren kann, wenn mit diesem Format im bestimmten Redemoment scheinbar gleichzeitig mehrere Handlungen ausgeführt werden bzw. wenn die Grenzen zwischen einzelnen Funktionen/Kategorien sowohl für die Teilnehmenden als auch für die AnalytikerInnen oftmals unscharf und ambig bleiben.

Ein weiteres Ziel besteht darin zu klären, welche Rolle scheinbar sekundäre semantische und syntaktische Eigenschaften eines Formats, die in interaktionslinguistischen und konversationsanalytischen Arbeiten nur wenig berücksichtigt werden (s. aber Fox/Heinemann 2016, 2017), für die Handlungskonstitution spielen. Zwar bleibt die Semantik der Modalverben in verschiedenen Formaten und Verwendungen teilweise ähnlich. In der vorliegenden Untersuchung will ich jedoch klären, inwiefern bzw. in welchem Grade die semantischen Eigenschaften von Modalverben zur Konstitution einer Handlung bzw. einer interaktionalen Funktion beitragen. Das Ziel wird vor allem dadurch motiviert, dass die mit dem jeweiligen Format erfüllte interaktionale Funktion sich oft nicht kompositionell aus der Bedeutung von Modalverben und weiteren Konstituenten des jeweiligen Formats erschließen lässt. Darüber hinaus ist zu klären, auf welcher Schematisierungs- bzw. Granularitätsebene ein Format zu beschreiben ist und welche syntaktischen, lexikalischen und prosodischen Eigenschaften des Formats (wie z. B. die Vollverbrealisierung, die semantische Art des Vollverbs, die Wortfolge, die Realisierungsform der durch die Vollverbvalenz bedingten Ergänzungen, Vorkommen von Modal- bzw. Abtönungspartikeln und Adverbien, finale Turnhöhenbewegung etc.) über die jeweilige Modalverbkonstruktion hinaus für eine Handlung konstitutiv erscheinen. In Relation zu dieser Frage setzt sich die vorliegende Arbeit somit folgendes Ziel: Am Beispiel von interrogativen

[3] Es ist wichtig hervorzuheben, dass dabei nicht von in der Linguistik üblichen zweistelligen Form-Funktions-Paaren, sondern von einer Dreierstruktur von *Form-Funktion-Kontext* ausgegangen wird. Dies ist besonders bei polysemen Sprachstrukturen notwendig, um die Abhängigkeitsrelationen zwischen Funktionen und sequenziellem sowie multimodalem Kontext genauer beschreiben zu können.

Formaten *soll ich…?, kannst du…?, willst/möchtest/magst du…?,* aber vor allem deklarativen Formaten *du kannst…* und *ich kann…,* die im Vergleich zu interrogativen Formaten eine größere linguistische Variation zulassen, wird dabei überprüft, ob bestimmte Eigenschaften des Turndesigns tatsächlich nur mit einer spezifischen Funktion bzw. Handlung auftreten und somit auch handlungs- und formatkonstitutiv sind oder eher von anderen kontextuellen interaktionalen Faktoren abhängen und die Handlungsspezifik des Turns kaum bis gar nicht ändern. Somit wird der Zusammenhang zwischen spezifischen linguistischen und prosodischen Realisierungsmerkmalen und Funktionen überprüft. Aufgrund von den Ergebnissen wird auf die Frage eingegangen, ob es möglich bzw. analytisch legitim wäre, trotz linguistischer, kontextueller und funktionaler Variation bei einem Format eine kontext- und funktionsübergreifende Basisbedeutung festzulegen (vgl. z. B. Deppermann 2006a, 2006b; Heritage 2010, 2018b) und wenn ja, unter welchen Bedingungen.

Schließlich setzt sich meine Arbeit zum Ziel, das Konzept von *SAF*, das immer noch keine klare Definition besitzt, weiter auszuarbeiten und theoretisch einzuordnen. Von großer Relevanz ist dabei die Frage nach dem Verhältnis der *SAF* zu konzeptuell ähnlichen und zum Teil verwandten Begriffen wie *Konstruktionen* und *Praktiken*, die ebenfalls nicht eindeutig definiert sind (s. Abschnitt 2.2.4). Basierend auf empirischen Befunden der vorliegenden Untersuchung will ich die grundlegenden Eigenschaften der *SAF* herausarbeiten und begründen, warum sie für die Weiterentwicklung des Konzeptes im Rahmen der Interaktionalen Linguistik und Konversationsanalyse wichtig sind (s. Kapitel 10).

1.3 Aufbau der Arbeit

In der vorliegenden Arbeit wird in **Kapitel 2** zunächst ein Überblick über den Untersuchungsgegenstand gegeben, nämlich über die zwei wichtigsten Ansätze zur Untersuchung von Sprache und Handeln – die Sprechakttheorie (Abschnitt 2.1) und Konversationsanalyse (Abschnitt 2.2). Bei der Darstellung des sprechakttheoretischen Ansatzes wird zunächst das Konzept des Sprechaktes als Basisbaustein der Interaktion eingeführt (Abschnitt 2.1.1), gefolgt von einem Überblick über Illokutionsindikatoren als Faktoren der Handlungskonstitution und neuere Ansätze zur Erforschung von sprachlichen Formen, die ursprünglich als Illokutionsindikatoren behandelt wurden (Abschnitt 2.1.2). Da Modalverbformate prototypische Fälle von indirekten Sprechakten darstellen, wird als Nächstes dieses Konzept erläutert sowie unterschiedliche Interpretationsansätze von solchen Sprechakten und deren Funktionen dargestellt (Abschnitt 2.1.3). Abschließend wird auf methodologische Probleme des sprechakttheoretischen Ansatzes eingegangen (Abschnitt 2.1.4).

Die Darstellung des konversationsanalytischen Ansatzes bei der Erforschung sozialen Handelns beginnt mit einer Konzeptualisierung des Begriffs ‚Handlung' und einer Beschreibung von methodologischen Prinzipien der Bestimmung und Klassifikation von sozialen Handlungen (Abschnitt 2.2.1). Anschließend werden die wichtigsten Faktoren der

Handlungskonstitution und -zuschreibung in der Interaktion eingeführt, die in der bisherigen Forschung herausgearbeitet und beschrieben wurden (Abschnitt 2.2.2). Als Nächstes werden Erkenntnisse aus der konversationsanalytischen Forschung zu sprachlichen Formen, die im Rahmen der Sprechakttheorie als ‚indirekte Sprechakte' bezeichnet wurden, beschrieben (Abschnitt 2.2.3). Da sich die vorliegende Arbeit mit rekurrenten Modalverbformaten beschäftigt, die auch als Konstruktionen oder Praktiken konzeptualisiert werden können, werden schließlich aktuelle Konzeptualisierungsansätze von Sprache und Handeln in der Konversationsanalyse und Interaktionalen Linguistik dargestellt (Abschnitt 2.2.4).

In **Kapitel 3** wird die Klasse von Modalverben kurz dargestellt und ein Forschungsüberblick zu deren Semantik bzw. Ansätzen in Bezug auf derer semantische Beschreibung (Abschnitt 3.1) und Syntax (Abschnitt 3.2) gegeben, gefolgt von einer detaillierten Beschreibung von Lesarten einzelner Modalverben, die als Teil der in der vorliegenden Arbeit untersuchten Formate fungieren (Abschnitt 3.3).

Danach werden die Methodik und Datengrundlage der vorliegenden Untersuchung vorgestellt (**Kapitel 4**). Nach der Erläuterung von methodologischen Prinzipien der Konversationsanalyse und der Interaktionalen Linguistik (Abschnitt 4.1.1 und Abschnitt 4.1.2 entsprechend) werden Evidenzquellen, die in diesen Ansätzen für analytische Aussagen benutzt werden und auf die sich auch die vorliegende Untersuchung stützt, diskutiert (Abschnitt 4.1.3). Anschließend werden die Datengrundlage und die analytische Vorgehensweise in der vorliegenden Untersuchung dargestellt (Abschnitt 4.2). Hier werden die Daten beschrieben sowie die Datenauswahl begründet (Abschnitt 4.2.1), gefolgt von der Beschreibung des Ausgangspunktes der Untersuchung und der schrittweisen Einschränkung des Untersuchungsgegenstandes im Forschungsprozess (Abschnitt 4.2.2). Schließlich werden alle analytischen Schritte (i.e. Fallanalysen, Kollektionsbildung, Erstellung eines Kodierschemas, Kodierung etc.) kurz dargelegt (Abschnitt 4.2.3).

Kapitel 5-9 widmen sich der Darstellung der Ergebnisse der qualitativen Analyse von interrogativen und deklarativen Modalverbformaten, nämlich *soll ich...?* (**Kapitel 5**), *kannst du…?* (**Kapitel 6**), *willst/magst/möchtest du…?* (**Kapitel 7**) sowie *du kannst…* (**Kapitel 8**) und *ich kann…* (**Kapitel 9**). Die Reihenfolge von Formaten und deren Analysen ist durch die semantische und funktionale Offenheit von Formaten motiviert, d.h. dadurch, wie viele Funktionen sich mit einem Format erfüllen lassen und wie prototypisch der Zusammenhang zwischen dem Format und der jeweiligen Handlung ist. In jeweiligen Kapiteln wird zunächst auf die bisherige Forschung zum Funktionsspektrum des jeweiligen Formats eingegangen. Danach wird die Kollektion, die der jeweiligen Analyse zugrunde liegt, kurz beschrieben. Anschließend wird anhand von qualitativen Fallanalysen das Spektrum an Handlungen präsentiert, die sich mit dem jeweiligen Format in den Daten ausführen lassen, sowohl häufige als auch seltenere Verwendungen. Am Ende jedes Abschnittes werden Statistiken vorgestellt, die für die Analysen relevant sind, sowie die Ergebnisse der Analysen zusammengefasst und diskutiert.

Kapitel 10 enthält zunächst eine Zusammenfassung und eine Diskussion der Analyseergebnisse der vorliegenden Arbeit (Abschnitt 10.1). Abschnitt 10.2 bietet eine Reflexion

des methodologischen Vorgehens und eine Diskussion des Erkenntnisgewinns der vorliegenden Arbeit für die konversationsanalytische und interaktionslinguistische Forschung anhand der beschriebenen Ergebnisse. Abgeschlossen wird die vorliegende Arbeit mit Überlegungen zur Relevanz der in dieser Arbeit vorgestellten Ergebnisse und zu Anknüpfungspunkten für weitere Forschungen und andere Disziplinen (Abschnitt 10.3).

2 Sprache und soziales Handeln in der Interaktion: Forschungsstand

Das Verhältnis zwischen sprachlichen Ressourcen und ihren Funktionen bzw. Bedeutungen steht schon seit langem im Zentrum der sprachwissenschaftlichen, philosophischen und anthropologischen Forschung (z. B., Austin 1962; Bloomfield 1933; Bühler 1934/1982; Enfield 2009; Garfinkel 1967; Goffman 1971; Grice 1975; Gumperz 1982; Hymes 1974; Labov 1972; Langacker 1987; Luckmann 1992; Malinowski 1923; Schütz/Luckmann 1979, 1984; Searle 1969; Wittgenstein 1953, unter vielen anderen). Da sich die vorliegende Arbeit jedoch primär auf die Relation zwischen Sprache und *sozialen Handlungen* konzentriert, als eine spezifische Art von Funktionen, die mit der Sprache erfüllt werden können, wird im vorliegenden Kapitel nur auf die Forschung eingegangen, die sich speziell mit dem Zusammenhang zwischen sprachlichen Ressourcen und sozialen Handlungen bzw. sozialem Handeln[4] beschäftigt.

Fragen nach der Handlungskonstitution und -zuschreibung gehören zu Forschungsprogrammen der Sprechakttheorie (z. B., Austin 1962; Searle 1969; Searle/Vanderveken 1985; Vanderveken 1990a, 1990b), der Soziolinguistik (z. B., Gumperz 1982), der linguistischen Anthropologie (z. B., Enfield 2013; Enfield/Sidnell 2017a, 2017b), der Konversationsanalyse und der Interaktionalen Linguistik (z. B., Atkinson/Heritage 1984; Couper-Kuhlen/Selting 2018; Levinson 2013; Schegloff 1995, 1996b, 1997, 2007a) und neuerdings auch psycho- und neurolinguistischer Ansätze (z. B., Holtgraves 2008a, 2008b, 2012; Gisladottir et al. 2012, 2015, 2018; Graesser et al. 1994). Während all diese Forschungsrichtungen wichtige Erkenntnisse in Bezug auf sprachliches Handeln gebracht haben, widmet sich das vorliegende Kapitel primär dem Vergleich der zwei Ansätze, die den größten Einfluss auf die Erforschung des sprachlichen Handelns in der Interaktion ausgeübt haben, nämlich die Sprechakttheorie (Abschnitt 2.1) und die Konversationsanalyse, u. a. in ihrer Entwicklung/Anwendung in(-nerhalb) der Interaktionalen Linguistik (Abschnitt 2.2). Auf Erkenntnisse aus anderen Forschungsrichtungen wird an entsprechenden Stellen im Text eingegangen.

2.1 Sprachliches Handeln in der Sprechakttheorie

Der vorliegende Abschnitt bietet einen Überblick über die wichtigsten Erkenntnisse und methodologischen Prämissen der Sprechakttheorie. An einigen Stellen wird jedoch auch auf Ergebnisse aus anderen Forschungsrichtungen eingegangen, um bestehende Probleme des sprechakttheoretischen Ansatzes deutlicher zu machen oder auf Forschungslücken

[4] Schütz unterscheidet zwischen ‚Handlungen' und ‚Handeln': Unter ‚Handeln' wird Ablauf bzw. Tätigkeit verstanden, während als ‚Handlung' ein abgeschlossener Vorgang bzw. Handlungsergebnis des Ablaufs bzw. der Tätigkeit bezeichnet wird (Schütz 1932/1974: 50; Schütz/Luckmann 1984: 84ff.; 90ff). Trotz dieser vorgeschlagenen terminologischen Unterscheidung werden in der vorliegenden Arbeit die beiden Begriffe zum größten Teil synonym verwendet, weil diese Unterscheidung keine analytische Relevanz für die vorliegende Untersuchung aufweist.

hinzuweisen. Eine Übersicht über die grundlegenden methodologischen Probleme der Sprechakttheorie wird in Abschnitt 2.1.4 gegeben, der als Überleitung in Abschnitt 2.2 gilt, in dem Lösungen für einige der Probleme der Sprechakttheorie aus der Sicht der Konversationsanalyse gefunden werden können.

2.1.1 Sprechakt: Struktur, Gelingensbedingungen und Klassifikationen

Die Entwicklung der Sprechakttheorie ist vor allem mit den Arbeiten von Austin (1962) und Searle (z. B. 1965, 1969, 1975a, 1975b, 1979) verbunden. Die wichtigste Erkenntnis der Sprechakttheorie für die linguistische Pragmatik war, dass man mit einer Äußerung nicht bloß etwas *sagt*, was wahr oder falsch ist, sondern damit auch etwas *tut* (Austin 1962; vgl. auch Wittgenstein 1953). Sprechakte (oder sprachliche Handlungen) werden dabei als minimale bzw. elementare Einheiten der menschlichen Kommunikation betrachtet (Searle/Vanderveken 1985), die durch gewisse konstitutive Regeln formuliert bzw. bestimmt werden.

Bei einem Sprechakt unterscheidet man dabei zwischen

(1) einem lokutionären Akt = einem Äußerungsausdruck
(2) einem illokutionären Akt= dem Zweck der Äußerung bzw. dem *eigentlichen* Sprechakt
(3) einem perlokutionären Akt = der Wirkung, die die Äußerung bei dem Hörer auslösen soll
(vgl. Austin 1962: 162-6; Searle 1969: Kapitel 2 und 3).

Ein Illokutionsakt kann mit unterschiedlichen Lokutionsakten vollzogen werden (wie z. B. in unterschiedlichen Sprachen *gib's mir* vs. *give it to me*) oder auch mit unterschiedlichen sprachlichen Formaten in einer Sprache. Außerdem kann der gleiche Lokutionsakt für unterschiedliche Illokutionsakte verwendet werden. Laut Searle (1969) vollzieht man bei der Ausführung des illokutionären Aktes noch einen zusätzlichen Akt des Ausdrückens des propositionalen Gehalts. Dieser Akt wird als propositionaler Akt bezeichnet und besteht aus Referenz und Prädikation (Zuschreibung von gewissen Eigenschaften). Als Sprechakt wird jedoch nur Referenz angesehen (s. Searle 1969: Kapitel 4), obwohl sie mit prototypischen Arten von Sprechakten wie z. B. direktiven Sprechakten natürlich nicht vergleichbar ist. Auer (2013: 84) bezeichnet Referenz als ‚subsidiäre' sprachliche Handlung und deutet zurecht darauf hin, dass es sich dabei um eine andere Handlungsebene handelt als bei lokalen Handlungen wie Warnen, Anbieten oder Auffordern.

Alle Sprechakte können laut der Sprechakttheorie bestimmte Effekte haben. Der Effekt von allen erfolgreichen illokutionären Akten besteht darin, dass der Hörer diesen Sprechakt auch versteht bzw. aufnimmt wie vom Sprecher intendiert. Sowohl Austin (1962) als auch Searle (1969) stimmen darin überein, dass die Ausführung eines Illokutionsaktes eine Aufnahme bzw. Verstehen durch den anderen erfordert (s. Austin 1962: 115-116 zu *illocutionary uptake*; Searle 1969: 47 zum Illokutionseffekt).

Allerdings gibt es laut der Sprechakttheorie auch andere epistemisch-, emotional- oder inferenziell-basierte Effekte, die durch unterschiedliche illokutionäre Kräfte erzogen werden können und die man als ‚Perlokution' bzw. ‚perlokutionärer Akt' bezeichnet (z. B. jemanden mit einem Versprechen davon überzeugen, dass man das Versprochene ausführen wird; oder den anderen mit einer Mitteilung glücklich oder traurig machen etc.). Viele perlokutionäre Effekte, die in der Sprechakttheorie beschrieben werden, sind von kognitiver Natur und bleiben verborgen. Rückmeldungen von AdressatInnen beruhen oftmals nicht auf dem Illokutionsakt, sondern auf Perlokutionen bzw. Wirkung, die durch die Äußerung des vorherigen Sprechers erzeugt werden können (s. z. B. Levinson 1981: 477-478; vgl. Deppermann/Kaiser 2022 zu Intentionszuschreibungen). Die Perlokution nimmt zwar bei Austin einen wichtigen Platz ein, wird aber von Searle anschließend kritisiert, weil perlokutionäre Effekte nicht konventionell und nicht systematisch mit Illokutionsakten verbunden seien (Searle 1969: 46). So wird von Searle z. B. ein Gruß als Beispiel für einen Sprechakt erwähnt (z. B. Searle 1969: 46), der keine perlokutionäre Wirkung auf den Hörer hat, während genau ein Gruß im Gespräch einen Gegengruß des Adressaten relevant macht (Auer 2013: 84). Hier zeigt sich das Problem, dass in der Sprechakttheorie unter Perlokution manchmal nicht die faktischen Reaktionen in der Interaktion verstanden wurden, sondern eher Emotionen, Inferenzen oder späteres Handeln außerhalb der Interaktion. Da es immer noch keine Einigung in Bezug auf diesen Punkt gibt, bleibt das Konzept von Perlokution immer noch strittig (vgl. z. B. Bach/Harnish 1979: 153; Davis 1980; Gu 1993; Kissine 2008; Kurzon 1998; Leech 1983; Sadock 1974: 153).

Den Fokus von sprechakttheoretischen Untersuchungen bilden somit Illokutionsakte. Spezifische Typen bzw. Arten von Illokutionsakten werden allerdings nicht induktiv, sondern ausgehend von Handlungslabels festgelegt, die in einer Sprache bzw. vor allem im Englischen existieren. Die Klassifikationsansätze von Austin (1962) und Searle (1969) unterscheiden sich jedoch in einer wichtigen Hinsicht: Beruhend auf der Annahme, dass jeder Sprechakt mithilfe von expliziten performativen Formeln[5] umformuliert werden kann, plädiert Austin für die Erstellung von einer Liste von performativen Verben in einer Sprache, um zu bestimmen, welche sprachlichen Handlungen in einer spezifischen Sprache vorhanden sind. Grund dafür war die Annahme, die mit der ‚Performativen Hypothese' übereinstimmt, nämlich, dass jeder Satz bzw. jede Äußerung auf der Tiefenstruktur eine performative Formel besitzt (s. z. B. Katz/Postal 1964; Ross 1970; Sadock 1974 zur performativen Hypothese). Nun haben allerdings nicht alle sprachlichen Handlungen eine entsprechende metasprachliche Bezeichnung in einer gegebenen Sprache, weswegen selbst eine vollständige Liste aus performativen Verben kein umfassendes Bild über alle in der Sprache vorhandenen sprachlichen Handlungen liefern würde. Eine weitere Schwierigkeit dieser Vorgehensweise liegt darin, dass umgangssprachliche Termini für sprachliche Handlungen vor allem in Schriftsprachen verfügbar sind, während sie in rein mündlichen Sprachen fehlen (Levinson 2017: 203). Ein Vorteil dieser Vorgehensweise

[5] Unter explizit performativen Ausdrücken versteht man solche Formen bzw. Teile der Äußerung (meist das Matrixverb), die den zu vollziehenden illokutionären Akt explizit benennen, wie z. B. *Ich lade Sie herzlich zu X ein, ich schwöre…, ich bitte dich…, ich erkläre dir…* (vgl. z. B. Austin 1962; Bach/Harnish 1979: 203f.; Searle 1989; Wunderlich 1972: 15-17).

besteht aber darin, dass man auf solche Weise die sprachliche sowie kulturelle Spezifik von Sprechakten in jeder einzelnen Sprache berücksichtigen bzw. möglicherweise kulturell Spezifisches sichtbar machen kann: Während man im Englischen beispielweise zwischen *suggestions* und *proposals* unterscheiden kann (s. Couper-Kuhlen 2014), verfügen solche Sprachen wie z. B. Finnisch, Dänisch, oder Deutsch jeweils nur über ein Lexem, das diese beiden englischen Handlungsarten umfasst, nämlich *ehdotus*, *forslag*, und *Vorschlag* entsprechend (s. z. B. auch Duranti 1988; Hakulinen/Sorjonen 2012; Rosaldo 1982).

Searle plädiert dagegen für eine universelle Taxonomie des sprachlichen Handelns, die unabhängig von den in einzelnen Sprachen vorhandenen Handlungslabels ist und auf Gelingensbedingungen von Sprechakten beruhen sollte (z. B. Searle 1975a). Jeder Typ von Illokutionsakten wird durch spezifische Bedingungen bzw. *konstitutive Regeln*[6] bestimmt, die für das Gelingen eines Sprechaktes erforderlich sind. Auch an dieser Stelle soll auf einen weiteren Unterschied zwischen den Ansätzen von Austin und Searle kurz hingewiesen werden: Während Austin die Bedingungen, die für das Gelingen von Sprechakten vorliegen müssen, u. a. anhand von *misslungenen Sprechakten* bestimmt[7] (vgl. Austin 1961, 1962: 39-52, 1966), werden von Searle nur *a priori* positive Bedingungen formuliert, die lediglich auf Intuition beruhen und sich primär auf Absichten, Interessen, Fähigkeiten und Wissensbestände von SprecherInnen und HörerInnen beziehen:

- *die Regeln des propositionalen Gehalts*, die die Art des propositionalen Gehalts spezifizieren;
- *die Einleitungs- bzw. Vorbereitungsregeln*, die kontextuelle bzw. situative Anforderungen für das Gelingen des Sprechaktes definieren;
- *die Regeln der Aufrichtigkeit*, die den psychischen Zustand des Sprechers, der mit der Äußerung ausgedrückt wird, spezifizieren;
- die die Illokution bestimmenden *essentiellen*, oder *wesentlichen Regeln*, die im Wesentlichen bestimmen, als welche Art von Illokutionsakten die Äußerung gilt.

Aufbauend auf diese Bedingungen unterscheidet Searle zwischen fünf Typen von Sprechakten, von denen jeder eine eigene Anpassungsrichtung (engl. *direction of fit*) aufweist (Searle 1975a, 1979; vgl. auch z. B. Hancher 1979; Bach/Harnish 1979; Lyons 1977: 349ff. für weitere Klassifikationen von Sprechakten):

- *Repräsentativa*, mit denen sich der Sprecher auf die Wahrheit der Proposition verpflichtet (z. B. Sagen, Vermuten, Behaupten etc.; Wort→Welt);
- *Direktiva*, mit denen der Adressat veranlasst wird, eine Handlung auszuführen (z. B. Fragen, Bitten, Auffordern, Befehlen, Vorschlagen etc.; Welt→Wort durch den Adressaten);

[6] Siehe Rawls (1955) zur Unterscheidung zwischen regulativen Regeln, die schon existierende Aktivitäten kontrollieren, und konstitutiven Regeln, die „die Aktivität selber [schaffen oder beinhalten]“ (Levinson 1983: 238).

[7] Siehe Deppermann (2008: Abschnitt 6.3), Schegloff (1968) sowie Abschnitte 4.1.3 und 4.2.3.3 zur Rolle und Herangehensweise bei der Analyse von abweichenden Fällen in der Konversationsanalyse.

- *Kommissiva*, mit denen sich der Sprecher auf eine Handlung verpflichtet (z. B. Versprechen, Garantieren, Drohen, Anbieten etc.; Welt→Wort durch den Sprecher);
- *Expressiva*, mit denen psychische Zustände des Sprechers zum Ausdruck kommen (z. B. Danken, Entschuldigen, Gratulieren, Begrüßen etc.; keine Anpassungsrichtung);
- *Deklarativa*, mit denen der Zustand einer Entität in gesellschaftlichen Institutionen geändert wird (Taufen, Heiraten, Befördern etc.; Welt ↔Wort).

Die Vorgehensweise von Searle bei der Erstellung von einer universellen Typologie von Sprechakten weist jedoch einige Schwierigkeiten auf. Zum einen sind die Handlungskategorien sehr breit konzipiert: Das heißt, es handelt sich z. B. bei Direktiva oder Kommissiva um eine höhere Handlungsebene als diejenige, auf der sich solche lokalen Handlungen wie Fragen, Bitten, Aufforderungen, Angebote etc. befinden, weswegen diese weiteren Handlungskategorien für die Analyse einzelner Handlungen nicht immer brauchbar sind. So erscheint es schwierig, solche Bedingungen zu formulieren, die für *spezifischere Arten* von Sprechakten gelten würden (s. Levinson 2017: 205; vgl. Levinson 1983: 240f.). Zum anderen ist seine Typologie spezifisch für das Englische sowie für die westliche Kultur. Anthropologische und soziolinguistische Studien haben gezeigt, dass das Verständnis von sprachlichen Handlungen sowie davon, was überhaupt als soziales Handeln gelten kann, kulturabhängig ist (z. B., Deppermann 2021a: 70-1; Duranti 1988; Levinson 2005; Rosaldo 1982; s. schon Bateson 1958; Boas 1912).

2.1.2 Sprachliche Form: Von Illokutionsindikatoren zu neueren Ansätzen

Illokutionäre Kräfte können in der Sprache mit unterschiedlichen syntaktischen Eigenschaften bzw. Mitteln ausgedrückt werden, wie z. B. Satztyp bzw. -modus, Prosodie, performativen Verben, Modalverben, etc. Solche Mittel, die anzeigen bzw. sogar bestimmten, welche illokutionäre Kraft bzw. Kräfte eine Äußerung hat, werden in der sprechakttheoretischen Forschung *Illokutionsindikatoren* genannt (*illocutionary force indicating devices*; Searle/Vanderveken 1985; für einen Überblick über frühere Verwendungen des Konzeptes *force indicator* im breiteren Sinne s. Green 2021: Kapitel 7).

Typischerweise werden zu Illokutionsindikatoren folgende Faktoren bzw. Kategorien gezählt (Brinker et al. 2018: 93; Ehrich/Saile 1972; Sökeland 1980):

- explizit performative Formeln (*ich verspreche…, ich entschuldige mich* etc.; Austin 1962; Harnish 2002; Wunderlich 1972)
- Satztyp (z. B. Deklarativ, Interrogativ, Imperativ etc.; vgl. Meibauer et al. 2013a)
- Satzbaumuster (z. B. Sökeland 1980: 50-55)
- Abtönungs- bzw. Modalpartikeln (König 2010)
- Modalverben (Gloning 1997; Vater 1980)
- Gewisse Arten von Prädikation bzw. gewisse lexikalische Einheiten (wie z. B. Schimpfwörter)
- Prosodie (vgl. Jacobs 1984; Sökeland 1980: 57)

Die aufgezählten Illokutionsindikatoren zeigen den Handlungstyp unterschiedlich eindeutig an. Zwischen den oben angeführten Illokutionsindikatoren bestehen dabei feste Dominanzrelationen (Brinker et al. 2018: 93; Sökeland 1980: 76ff.). Solche Dominanzrelationen werden besonders dann wichtig, wenn man sich mit indirekten Sprechakten befasst, in denen unterschiedliche Illokutionsindikatoren auch unterschiedliche Illokutionskräfte anzeigen können. Sökeland (1980: 47ff.) unterscheidet zwischen zwei Arten von Illokutionsindikatoren: (i) Basis- und (ii) Sekundärindikatoren. Zu den Basisindikatoren zählen laut dem Autor solche Merkmale, die eine Basisillokution anzeigen, während Sekundärindikatoren solche Merkmale umfassen, die die tatsächliche Illokutionskraft der Äußerung (bzw. den indirekten Sprechakt) markieren. So würde der Satztyp bzw. das Satzbaumuster in der Äußerung *Lässt du mich bitte in Ruhe?* als Basisindikator fungieren und eine *Frage* als Handlung markieren, während die Partikel *bitte* und die „für den Fragesatz ungewöhnliche[...] Intonation" als Sekundärindikatoren gelten würden, weil sie darauf hindeuten, dass der Sprecher mit der Frage eine Aufforderung vollziehe (vgl. Sökeland 1980: 48), obwohl die Äußerung klarerweise auch ohne steigende finale Intonation und ohne die Modalpartikel als Aufforderung fungieren könnte (s. z. B. Selting 1995 und Couper-Kuhlen 2012 zur Prosodie von interrogativen Sätzen; Gubina 2021a zu interrogativ formatierten Aufforderungen, die als solche auch ohne die Partikel *bitte* verstanden werden). Nichtdestotrotz sieht Sökeland (Modal- bzw. Abtönungs-)Partikeln, prosodische Gestalt sowie propositionalen Gehalt einer Äußerung als stärkere oder sicherere Indikatoren der Illokutionskraft einer Äußerung im Vergleich zu explizit performativen Formeln, Satztypen und Satzmustern.

Auffällig bei dieser Klassifikation ist jedoch, dass die Illokutionskraft nur aus linguistischen Merkmalen einer Äußerung abgeleitet wird, während der situative interaktive Kontext nicht als relevant mit einbezogen wird. Der Kontext wurde im sprechakttheoretischen Ansatz in Form von Gelingensbedingungen definiert, während die „Relevanz und Auswirkungen spezifischer situativer Bedingungen […] nicht berücksichtigt oder an die Gricesche Implikaturtheorie delegiert [werden], die aber nur sehr allgemeine Maximen beinhaltet und keine Aussagen über ihren Zusammenhang mit einzelnen interpretationsrelevanten situativen Aspekten macht" (Deppermann/Spranz-Fogasy 2001: 1151). Dies liegt nicht nur daran, dass sich die Sprechakttheorie mit kontextlosen oder intuitiv ausgedachten Sätzen beschäftigt hat, sondern auch an der in vielen solchen Arbeiten vorhandenen Auffassung, dass „die kommunikative Funktion häufig sprachlich bereits soweit determiniert [ist], daß die Situation nur mehr begleitenden Charakter hat" (Weigand 1984: 84). Erst in späteren sprechakttheoretischen Untersuchungen wurde erkannt, dass die Illokutionskraft einer Äußerung aus den linguistischen Ressourcen alleine nicht ableitbar ist, weswegen heutzutage auch *Kontextindikatoren* (Brinker et al. 2018: 94) explizit als Illokutionsindikatoren genannt werden. Darunter werden jedoch meistens soziale Kontextgrößen verstanden, wie z. B. das Rollen- und Machtverhältnis zwischen den Interagierenden, das Hintergrundwissen bzw. das Wissen über die gemeinsame Interaktionsgeschichte (im Sinne von *common ground*; Clark 1996), Interaktionssetting bzw. institutioneller Rahmen etc. (vgl. Franck 1975; Holtgraves 1994; Labov/Fanshel 1977; Lakoff 1972; Searle 1975b; Sökeland 1980: 47f.; Wunderlich 1976: 310ff.).

Da die vorliegende Arbeit sich weder mit explizit performativen Formeln noch mit spezifischen Arten von Prädikation beschäftigt, wird im Folgenden ein kurzer Überblick über drei Kategorien von Illokutionsindikatoren gegeben, die für diese Untersuchung von Relevanz sind, nämlich Satztyp (Abschnitt 2.1.2.1), Prosodie (Abschnitt 2.1.2.2) und Modal- bzw. Abtönungspartikeln (Abschnitt 2.1.2.3). Die Ansätze, die Modalverben als Illokutionsindikatoren behandelt haben, werden im Rahmen des Kapitels zur Semantik von Modalverben dargestellt (Abschnitt 3.1). Obwohl ‚Kontext' heutzutage immer häufiger als einer der Illokutionsindikatoren genannt wird, wurde er in der traditionellen sprechakttheoretischen Forschung als Illokutionsindikator weder berücksichtigt noch systematisch untersucht. Aus diesem Grund wird in diesem Unterkapitel kein weiterer Überblick dazu gegeben.

Der folgende Überblick zu einzelnen ‚Illokutionsindikatoren', oder korrekter gesagt, linguistischen Eigenschaften bzw. Ressourcen, die im Rahmen der Sprechakttheorie als Illokutionsindikatoren behandelt wurden, beschränkt sich auf Erkenntnisse zur deutschen Sprache, während auf Ergebnisse aus anderen Sprachen nur punktuell verwiesen wird, wenn sie für den Überblick relevant sind. Diese Entscheidung lässt sich zum einen dadurch begründen, dass sich die vorliegende Arbeit mit gesprochenem Deutsch beschäftigt. Zum anderen wäre ein umfassender Überblick über die Funktionalität und Besonderheiten der oben genannten Illokutionsindikatoren sowie deren Rolle für die Handlungskonstitution und -zuschreibung *aus sprachvergleichender Perspektive* alleine aus Platzgründen nicht möglich, weil all diese Ressourcen große Differenzen in unterschiedlichen Sprachen aufweisen.

2.1.2.1 Satztyp bzw. -modus

Satztypen bzw. Satzmodi[8] zählen ohne Zweifel zu den meisterforschten und zentralen Illokutionsindikatoren. Im Fokus steht dabei der Zusammenhang zwischen Satztypen und Handlungen, die mit diesen Satztypen vollzogen werden. In den früheren sprechakttheoretischen Ansätzen ist man von der ‚Hypothese der wörtlichen Kraft' ausgegangen (engl. *literal force hypothesis*; Levinson 1983: 263-4), die besagt, dass „die illokutionäre Kraft in die Satzform [bzw. den Satztyp] eingebaut ist" (Levinson 1983: 263) bzw. dass die Illokutionskraft einer Äußerung aus der wörtlichen Bedeutung des Satztyps abgeleitet werden kann. So wird neben expliziten performativen Verben auch den drei universalen

[8] Ohne auf die zahlreichen Definitionen und Konzeptualisierungen der Begriffe ‚Satztyp' und ‚Satzmodus' einzugehen, wird in der vorliegenden Arbeit unter dem Begriff ‚Satztyp' in Anlehnung an Altmann (1987, 1993) die *Formseite* verstanden, während der Begriff ‚Satzmodus' für die Bezeichnung der *Bedeutungsseite* bzw. der *Semantik* eines Satztyps verwendet wird (vgl. Altmann 1993: 1007; Grewendorf/Zaefferer 1991; Pasch 1989, 1990). Für einen ausführlichen Überblick über alternative Ansätze zur Konzeptualisierung der beiden Begriffe s. Meibauer et al. (2013b).

Satztypen (Sadock/Zwicky 1985) jeweils eine eigene illokutionäre Kraft zugewiesen: Interrogativsätze werden mit der Illokutionskraft des Fragens, Imperative[9] mit Befehlen und Deklarative mit Assertionen bzw. Feststellungen verbunden. Die spätere Forschung hat jedoch schnell erkannt, dass es keine eindeutige Eins-zu-eins-Relation zwischen Satztypen und Illokutionskräften gibt (s. z. B. Carston 2002: 30–42, 64–70; Frank 1975; Kissine 2011; Récanati 1987: 219–224). Die Deklarativsätze stellen den schwierigsten Fall bzw. Satztyp für die Sprechakttheorie dar, weil sie zum Vollzug von ganz unterschiedlichen Sprechakten eingesetzt werden können, wie z. B. Ankündigungen, Narrativen, Assertionen, Behauptungen, Schlussfolgerungen, Vorwürfen, Kritisieren, Versprechen etc. (König/Siemund 2007: 277; vgl. Sadock/Zwicky 1985: 160). Auch mit Imperativen können andere als direktive Sprechakte vollzogen werden, wie z. B. Einladungen, Empfehlungen, Vorschläge, Erlaubnisse, Warnungen etc. (vgl. Clark B. 1993; Davies 1986: 30ff.; Sorjonen et al. 2017; Wilson/Sperber 1988). Obwohl Interrogativen (inkl. Entscheidungsfragen, Alternativfragen und Informationsfragen bzw. W-Fragen) im Rahmen der Sprechakttheorie immer die Verbindung zum Sprechakt ‚Fragen' zugeschrieben wird (im Sinne von *request for information*; s. König/Siemund 2007: 290ff.), hat die spätere Forschung (u. a. zu indirekten Sprechakten) gezeigt, dass Interrogative auch systematisch für andere Handlungen eingesetzt werden können, wie z. B. Bitten, Aufforderungen, Vorschläge, Einladungen etc., was auch Erkenntnissen aus der konversationsanalytischen Forschung entspricht (s. z. B. Enfield et al. 2010; Schegloff 1984, 1988b).

So kamen einige Forscher aus der sprechakttheoretischen Forschungsrichtung zu dem Schluss, dass es notwendig ist, zwischen spezifischeren, relativ festen Satzbaumustern zu unterscheiden, in denen die Satzglieder eine feste Position haben, bestimmte Konstituenten wie Pronomina und Modalverben angegeben sind und durch bestimmte syntaktische Merkmale markiert sind, im Sinne von Konstruktionen oder Formaten (vgl. Brinker 1972: 57ff; Brünner/Redder 1983: 52ff.; Sökeland 1980: 51ff.; s. Abschnitt 2.2.4). Allerdings wurde trotz der Anerkennung der Rolle der syntaktischen Spezifizität die Rolle von anderen, nicht-sprachlichen Faktoren in der sprechakttheoretischen Forschung nicht tiefergehend erforscht.

Die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Satztyp bzw. -modus und Illokution, oder anders formuliert, „wie Äußerungen, die einen bestimmten Satztyp und Satzmodus aufweisen, in einem bestimmten Kontext als Sprechakt verstanden werden" (Meibauer 2013: 712) wurde anschließend auch in anderen pragmatischen Theorien außerhalb der Sprechakttheorie aufgegriffen. Grundsätzlich unterscheidet man nach Reis (1999) und Meibauer (2013) zwischen zwei Gruppen von Ansätzen (vgl. Finkbeiner/Meibauer 2016: 10-11):

(i) *nicht-generativen* bzw. *Zuordnungsansätzen* (Altmann 1993; Harnish 1994) und
(ii) *generativen* bzw. kompositionellen *Ableitungsansätzen* (Brandt et al. 1992; Lohnstein 2000; Truckenbrodt 2004, 2006).

[9] In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff ‚Imperativ' anstatt ‚Aufforderungssatz' verwendet, denn die letztere Bezeichnung impliziert einen direkten pragmatischen Zusammenhang zwischen einem Satztyp und einer spezifischen Sprechhandlung (i.e., Aufforderung), den ich vermeiden will.

Den bekanntesten Zuordnungsansatz stellt der Ansatz von Altmann (1993) dar, der den Satzmodus ähnlich wie einen Konstruktionsbegriff sieht (s. Finkbeiner/Meibauer 2016 zu Satztypen als Konstruktionen), nämlich wie

> ein komplexes sprachliches Zeichen mit einer Formseite, normalerweise eine oder mehrere satzförmige Strukturen mit angebbaren formalen Eigenschaften, und einer Funktionsseite, also der Beitrag dieser Struktur(en) zum Ausdruck propositionaler Einstellungen […] oder zur Ausführung sprachlicher Handlungen (Altmann 1993: 1007).

Laut Altmann kann man durch die Kombination von unterschiedlichen Merkmalen (d.h. (i) Reihenfolgemerkmalen, (ii) morphologischen Merkmalen, (iii) kategorialen Merkmalen und (iv) intonatorischen Merkmalen) bestimmte Satztypen erstellen, die dann gewissen Funktionen bzw. Illokutionen zugeordnet werden; der genauere Mechanismus der Illokutionszuweisung wurde allerdings in diesem Ansatz nicht konkret ausgearbeitet (Meibauer 2013: 716). Auch Harnish (1994) vertritt den Zuordnungsansatz: Er geht davon aus, dass eine Funktion der jeweiligen Form auf Basis von Verträglichkeitsbedingungen zugeordnet werden kann, d.h. der Satztyp muss kompatibel mit der Satzbedeutung bzw. der ausgedrückten Einstellung bzw. *propositional attitude* sein, die wiederum eine Kompatibilität mit der Illokution aufweisen muss.

Ableitungsansätze gehen dagegen davon aus, dass

> sentence forms (defined by sets of formal features) and functional meaning alias 'communicative use potential' are not arbitrarily paired off, but the latter is compositionally derived from the interpretively relevant properties of the former (Reis 1999: 206).

Den bekanntesten Ansatz stellt das Modell von Brandt et al. (1992) dar (vgl. auch Reis/Rosengren 1991; Reis 1999, 2003; Rosengren 1992a, 1992b). Als Ausgang für ihren Ansatz gilt die Rektions- und Bindungstheorie (engl. *Government and Binding*, vgl. Chomsky 1981, 1986). Bei jedem Satztyp handelt es sich um ein modulares Zusammenspiel von bestimmten morphosyntaktischen Merkmalen. Dabei gehen sie von einer tieferen Satzstruktur für jeweilige Satztypen aus, auf der das abstrakte syntaktische Merkmal [+w] als relevanteste Interpretationsmerkmal angesehen wird, weil man dadurch nicht nur zwischen Satztypen unterscheiden kann ([w-] bei Deklarativen und [w+] bei E-Interrogativsätzen), sondern auch weil es mit dem Existenzoperator bei Deklarativen und dem OFFEN-Operator bei Interrogativen übereinstimmt. Aus der Komposition von gewissen Eigenschaften der Formseite bzw. des Satztyps wird dann ein gewisser Referenztyp bzw. eine bestimmte Satzbedeutung abgeleitet, die „dann auf der Ebene der Pragmatik ein bestimmtes illokutives Potential […] fest[legt], das in konkreten Äußerungssituationen unter Einfluss kontextuellen Wissens spezifiziert wird" (Finkbeiner/Meibauer 2016: 1; s. auch Lohnstein 2000, 2007; Truckenbrodt 2004, 2006 für ähnliche, formalsemantische Theorien).

Die bisherige Forschung hat zwar wichtige Erkenntnisse zum Zusammenhang zwischen Satztypen und Illokution gebracht, weist dennoch mehrere grundlegende Probleme auf: Erstens beruhen diese Theorien oftmals nicht auf tatsächlichem Sprachgebrauch, und schon gar nicht in der gesprochenen Sprache, weswegen diese Ansätze empirisch an Interaktionsdaten zunächst einmal geprüft werden müssten. Zweitens sind die Funktionen,

die eine Äußerung eines Satztyps erfüllen kann, sehr vielfältig und können mithilfe von Illokutionsklassifikationen nicht mehr kategorisiert werden, während die Konzepte im Rahmen der genannten Ansätze zur Satzmodusanalyse aufgrund ihrer sehr weiten Auffassung nicht mehr in der Lage sind, alle relevanten kontextuellen und situativen Aspekte bzw. interaktionale ‚Arbeit' oder Aufgabe, die damit geleistet wird, zu erklären. So weist Imo (2015a: 398-9) darauf hin, dass „gerade abstrakte syntaktische Strukturen […] so viele unterschiedliche Funktionen erfüllen können, dass eine Funktionszuordnung kaum mehr sinnvoll möglich ist" (vgl. auch Fischer 2010). Drittens ist zu beachten, dass Sätze bzw. Satztypen nur *eine* mögliche Art der (syntaktischen) *Turnkonstruktionseinheiten* in der gesprochenen Sprache darstellen. Eine Turnkonstruktionseinheit (engl. *turn construction unit*, vgl. Ford et al. 1996; Ford 2004; Sacks et al. 1974; Selting 2000) ist „the smallest interactionally relevant complete linguistic unit, in a given context, that is constructed with syntactic and prosodic resources within their semantic, pragmatic, activity-type-specific, and sequential conversational context" (Selting 2000: 477). Solche Turnkonstruktionseinheiten können mit einzelnen Lexemen, Phrasen oder Sätzen realisiert werden. Diese Grundeinheiten, mit denen Sprechhandlungen vollzogen werden können, können jedoch nicht unabhängig von ihren Handlungsfunktionen identifiziert werden, „for utterance units seem to be identified on functional grounds" (Levinson 1981: 480, 478ff; Fischer 2010; Imo 2015a: 399-400).

2.1.2.2 Prosodie

Obwohl zu den Grundeinheiten der Prosodie mehrere Aspekte wie Fokus bzw. Akzent, Intonation, Betonung, Satzmelodie, Sprechtempo etc. zählen (Truckenbrodt 2013), wurde in der linguistischen Forschung der größte Fokus auf die Intonation und teilweise Akzent gelegt, die auch als Illokutionsindikatoren behandelt wurden. So hat Sökeland (1980: 57) anhand des Satzes *Ißt du das auf* gezeigt, dass die steigende Prosodie auf die Interpretation als Frage hinweist, während ein Akzent auf *Ißt* bzw. das Verb in Spitzenstellung (Auer 1993) zusammen mit einer fallenden Tonhöhenbewegung die Äußerung als ‚starke' indirekte Aufforderung markieren (vgl. auch Oppenrieder 1989: 192 und Zifonun et al. 1997: 643).

Als wichtigste Funktion der Intonation bzw. des Grenztonmusters wurde aber die ‚Unterscheidung zwischen Satzarten' genannt, d.h. dass ein bestimmter Satztyp mit einem bestimmten Grundton bzw. einer bestimmten unmarkierten Intonation verbunden ist (Pheby 1981: 874-5; s. z. B. auch Bierwisch 1969; von Essen 1964; Kohler 1977: 196ff.). So wurde lange angenommen, dass Aussagesätze in unmarkierten Fällen durch ein fallendes Tonmuster gekennzeichnet sind, während die steigende finale Intonation das unmarkierte Grundtonmuster bei Fragen darstellt (s. auch Zifonun et al. 1997: 198-9, 613-4, Kapitel D2:4). Diese Sichtweise stimmt auch mit Bedeutungen überein, die für diese Tonmuster angenommen wurden: Laut Truckenbrodt (2012, 2013) „drückt der Sprecher [mit einer fallenden finalen Intonation] aus, dass er zu p eine assertive Einstellung hat, i.e. p als

wahr darstellen will. („Ich sage, dass *p*“)“, während eine steigende finale Intonation dagegen eine fragende Einstellung markiert, „i.e. [dass der Sprecher] vom Adressaten wissen will, ob p wahr ist. („Sag mir, ob *p*“)“ (Truckenbrodt 2013: 588). Reis (1999: 201) behauptet, dass “[f]or German and similar languages it is simply true that a final rise contour has a clear effect of its own: final rise cancels out assertive function, giving rise to or supporting only questioning functions; assertive function in turn survives only with a final fall contour”. Solche Aussagen werden jedoch oftmals aufgrund ihrer nur begrenzten Aussagekraft kritisiert, weil sie sich nicht auf Analysen von authentischen Daten beruhen und weil „[d]ie Beobachtung der Realität […] hingegen [zeigt], dass diese Annahme zwar nicht völlig falsch ist, die enorme Variabilität des Tonverlaufs aber unzulässig vereinfacht“ (Altmann 1993: 1018). Pheby (1981: 874ff., 886-7) differenziert beispielsweise zwischen markierter und unmarkierter Intonation für Ergänzungs- und Entscheidungsfragen: So wird die fallende finale Intonation bei Ergänzungsfragen als unmarkiert bzw. neutral angesehen, während steigendes Tonmuster als markiert und höflich erklärt wird. Umgekehrt gilt die steigende Intonation bei Entscheidungsfragen als unmarkiert, während fallende Tonhöhenbewegung “informatorisch markiert” ist (Selting 1995: 233). Wie im Abschnitt 2.2.2.2 gezeigt wird, zeugen auch die Erkenntnisse aus der interaktionslinguistischen Forschung davon, dass die Prosodie *alleine* in solchen Sprachen wie Englisch oder Deutsch weder den Satztyp noch die Handlung *bestimmen* kann, die mit einem Turn ausgeführt wird, und somit als unabhängiges Mittel bzw. eine unabhängige Ebene[10] beschrieben werden soll, was auch durch die jüngste Forschung zur Rolle der Prosodie in Konstruktionen teilweise bestätigt wird (Couper-Kuhlen/Selting 1996; Selting 1992, 1993, 1995; zur Prosodie in Konstruktionen s. Imo/Lanwer 2020; Barth-Weingarten et al. 2020).

[10] Es ist wichtig zu betonen, dass hiermit nicht gemeint ist, dass die Prosodie unabhängig in ihrer Wirkung auf die Handlung ist bzw. die Handlung oder die Funktion eines Turns nicht beeinflusst. Vielmehr geht es darum zu sagen, dass es keine Eins-zu-eins-Korrelation zwischen einer bestimmten Funktion oder sprachlichen Form und einem bestimmten prosodischen Muster gibt, weswegen die Prosodie als unabhängiges Kontextualisierungshinweis (Gumperz 1982) neben vielen weiteren, unabhängigen formbezogenen Aspekten gilt, die ebenfalls als Kontextualisierungshinweise und zur Disambiguierung dessen dienen, welche Funktion ein Turn hat und wie er verstanden wird.

2.1.2.3 Modal- bzw. Abtönungspartikeln[11]

Da die in der vorliegenden Studie untersuchten Modalverbformate häufig mit unterschiedlichen Modalpartikeln realisiert werden, wird im Folgenden auf die bisherige Forschung zu derer Rolle für die Handlungskonstitution und -zuschreibung eingegangen (s. Abschnitte 5.4, 6.4, 7.4, 8.4 und 9.4 für die genauere Distribution sowie die interaktionale Funktion einzelner Modal- bzw. Abtönungspartikeln bei jedem in dieser Arbeit untersuchten Modalverbformat). In früherer sprechakttheoretischer Forschung wurden bestimmte Abtönungspartikeln, wie z. B. *mal, ruhig, denn, ja* als Illokutionsindikatoren (Helbig 1977) bzw. ‚Illokutionswörter' (Wunderlich 1972) betrachtet: Solche Abtönungspartikeln machen den gemeinten Sprechakt „relativ unabhängig vom Kontext eindeutig oder wenigstens eindeutiger […]" (Helbig 1977: 34) bzw. „[tragen] bei einem undifferenzierten oder mehrdeutigen grammatischen Modus zur Vereindeutigung des ausgedrückten illokutiven Typs bei[…]" (Wunderlich 1976: 137). Als Beispiel führt z. B. Helbig (1977: 34) die Verwendung der Partikeln *mal, ja* und *doch* im Satz ‚Du kannst das Fenster schließen' an:

(1) Du kannst mal das Fenster schließen.
(2) Du kannst ja das Fenster schließen.
(3) Du kannst doch das Fenster schließen.

Laut Helbig wird im Satz mit *mal* eine schwache Aufforderung ausgeführt; die Äußerung mit *ja* gilt als Ratschlag, während *doch* den Satz als „Ratschlag oder die Zustimmung zu einem Wunsch des Sprechpartners" markiert (Helbig 1977: 34).

Spätere Studien haben jedoch erkannt, dass keine Eins-zu-eins-Relation zwischen Modalpartikeln und bestimmten Illokutionstypen besteht bzw. dass Modalpartikeln alleine nicht die Illokution einer Äußerung bestimmen können. Deswegen werden in späterer Forschung bestimmte Abtönungspartikeln eher als Illokutionsmodifikatoren bzw. -spezifikatoren definiert (Abraham 1991, 1995; Gornik/Gerhardt 1981; Jacobs 1984, 1991; Lindner 1991), obwohl man betonen muss, dass die Unterscheidung zwischen Satzmodus

[11] In der vorliegenden Arbeit wird unter Abtönungs- bzw. Modalpartikeln die Klasse von Wörtern verstanden, die unflektiert, satzmodussensitiv und nicht vorfeldfähig sind, sich auf den gesamten Satz beziehen und vorwiegend „dazu dienen, die Stellung des Sprechers zum Gesagten zu kennzeichnen" (vgl. Breindl 2018; Diewald 2007; Weydt 1969: 68), wie z. B. *ja, doch, eben, halt, aber, auch, schon, denn, bloß, etwa, nur, vielleicht, überhaupt, wohl* etc. (s. Diewald 2007: 118-19 für einen Überblick über die Kerngruppe und periphere Mitgliedern der Abtönungspartikeln). Obwohl diese Wortklasse oftmals in Anlehnung an Weydt (1969) als ‚Abtönungspartikeln' bezeichnet wird (s. z. B. auch Dahl 1988 und Zifonun et al. 1997: E2.3), werden solche Partikeln alternativ auch als ‚Modalpartikeln' (z. B., Franck 1980; Krivonosov 1977; Thurmair 1989), ‚Satzpartikeln' (Hartmann 1979), oder auch als ‚Einstellungspartikeln' (Doherty 1985) benannt. Trotz der bestehenden Unstimmigkeit bezüglich der Konzeptualisierung von ‚Abtönungspartikeln' und ‚Modalpartikeln' (s. Ballweg 2007; Diewald 2007: 119; Storrer 2007: 913; Zifonun et al. 1997 56-60) und aufgrund von Zuordnungsproblemen bei einigen Partikeln werden die beiden Begriffe in der vorliegenden Arbeit weitgehend synonym verwendet. Allerdings soll hervorgehoben werden, dass das Konzept ‚Modalpartikel' im Folgenden somit als Alternativbezeichnung für ‚Abtönungspartikel' benutzt wird (vgl. auch Duden 2009: Abschnitt 2.4, 590-593 für die gleiche Verwendung von den beiden Konzepten).

und Illokutionstyp in diesen Arbeiten nicht immer klar ist (Kwon 2005: 25), genauso wie die Reichweite einer ‚Modifikation' bzw. ‚Spezifikation[12]'. Als prototypisches Beispiel für solche Abtönungspartikeln gilt die Partikel *bitte*, die bei bestimmten Äußerungen die Illokution von Aufforderungen anzeigt bzw. nur mit Äußerungen kompatibel ist, die als Aufforderungen interpretierbar sind (Thurmair 1989: 186; Zifonun et al. 1997: 643; zur ähnlichen Funktion von *please* s. Bach/Harnish 1979: 188f.; Ross 1975:238ff; Sadock 1974: 104; Searle 1975b: 68; Stefanowitsch 2003:110ff.). Solche Modalpartikeln, die als Illokutionsmodifikatoren beschrieben wurden, unterscheiden sich jedoch in Bezug auf illokutionsmodifizierendes Potential, das sie aufweisen: Die Partikel *mal* ist beispielsweise mit der ‚Bedeutung' von allen drei Hauptsatztypen (d.h. Deklarativ-, Interrogativ- und Imperativsatztyp) kompatibel. Als Illokutionsindikator bzw. Satzmodusspezifikator gilt sie jedoch nur in bestimmten Entscheidungsfragen, die als Aufforderungen fungieren können, und kann dabei den Satzmodus (sowie die Illokution) disambiguieren (Thurmair 1989: 184ff., 2013: 634-5). Dieser Ansatz kann jedoch die Fälle von Entscheidungsfragen mit der Partikel *mal* nicht erklären, bei denen eindeutig *keine* Aufforderungsinterpretation möglich ist (wie z. B. bei „soll ICH mal schneiden;"; s. Bsp. 8 in Abschnitt 5.3.1.2; vgl. aber Redder 1983: 163, die eine mögliche Erklärung bietet).

Außerdem wurde die Partikel *mal* auch in Deklarativsätzen, die einen bestimmten propositionalen Gehalt aufweisen und die „bereits als Aufforderungen interpretierbar sind", als satzmodusspezifizierend beschrieben, wie z. B. in *Du könntest mal die Schuhe putzen.* (Thurmair 2013: 634). Es ist nicht zu bestreiten, dass dieser Satz wahrscheinlich auch als Aufforderung interpretierbar sein *könnte*. Es bleibt jedoch ungeklärt, welche anderen Faktoren vorliegen müssen, sodass solche Äußerung als Aufforderung und nicht beispielsweise als Vorschlag interpretierbar wäre.[13]

Eine ähnliche illokutionsmodifizierende Funktion wird außerdem der Partikel *ruhig* zugeschrieben: So sind laut Thurmair „Äußerungen mit *ruhig* […] immer Auffordungshandlungen" (1989: 187; Hervorhebung im Original), deren Illokutionstyp sich mit der Partikel so modifizieren lässt, dass eine Aufforderung als Erlaubnis verstanden wird (ebd.: 188; vgl. Franck 1980: 264). Fraglich bzw. unklar bleibt jedoch die Motivation, Äußerungen mit *ruhig* (wie z. B. *Sie können ruhig rauchen, das ist hier nicht verboten*; Thurmair 2013: 634) *a priori* als modifizierte Aufforderungen zu behandeln und nicht als Erlaubniserteilungen an sich, wenn sie als solche verstanden werden (vgl. Zifonun et al. 1997: 615; vgl. auch Diewald 2008). Auch die betonte Partikel *ja* in Imperativsätzen, die als Aufforderungen fungieren, wurde eine spezifische illokutionäre Funktion zugeschrieben, nämlich eine Verstärkung des Sprecherwillens bzw. des illokutiven Aktes (vgl.

[12] Siehe auch Zifonun et al. (1997: 904) für einen ausführlichen Überblick mit Literaturangaben zu weiteren Bezeichnungen für illokutionsbezogene Funktionen von solchen Partikeln, wie z. B. ‚illokutionspräzisierend' (Franck 1980: 31 ff.), ‚illokutionsverdeutlichend' (Sandig 1979) oder ‚illokutionstransformierend' (Burkhardt 1982).

[13] Es kann sein, dass man Aufforderungen in solchen Arbeiten in Anlehnung an Hindelang (1978) definiert, der zwischen bindenden Aufforderungen (wie z. B. Auftrag, Befehl, Forderung etc.) und nichtbindenden Aufforderungen (wie z. B. Anleitung, Ratschlag, Vorschlag etc.) unterscheidet, was dem Verständnis des Illokutionstyps ‚Direktiva' bei Searle (1975a) ähnelt.

Bublitz 1978:102). Dadurch werde die Aufforderung „zu einer Warnung oder Drohung“ (Thurmair 1989: 109; Zifonun et al. 1997: 615; vgl. auch König 2010). Es gibt allerdings keine konversationelle Evidenz für die Existenz und interaktionale Relevanz von solchen Handlungen im Rahmen der konversationsanalytischen Forschung (Couper-Kuhlen/Selting 2018: 214; s. aber z. B. Apeltauer 1977; Bonacchi 2017; Bousfield 2008; Culpeper 2011 zu solchen gesichtsbedrohenden Handlungen).

Die Ansicht, dass Modalpartikeln als Illokutionstypmodifikatoren fungieren, erscheint aus mehreren Gründen zumindest teilweise problematisch. Erstens kann dieser Ansatz nicht die Verwendung von Partikeln in abhängigen Nebensätzen erklären, die keine selbständige Illokution besitzen. Zweitens ist es nicht klar, wie man zunächst den Illokutionstyp bzw. die Haupthandlung, die mit der Äußerung vollzogen wird, bestimmt, der/die anschließend mit Partikeln *modifiziert* wird und welche anderen Faktoren für die Illokutionsbestimmung und -zuweisung eine Rolle spielen. So wurde in jüngster Forschung gezeigt, dass gewisse multimodale Ressourcen sowie die Position von Entscheidungsfragen im interaktionalen Sequenzzusammenhang eine viel größere Rolle als Modal- bzw. Abtönungspartikeln für die Disambiguierung der Funktion von Formaten spielen, die als Aufforderungen interpretierbar sein *können* (Deppermann/Gubina 2021a; vgl. König 1997: 59). Eine weitere wichtige Frage, die in den Arbeiten zu Modal- bzw. Abtönungspartikeln als Illokutionsindikatoren, -spezifikatoren bzw. modifikatoren nicht ausreichend erklärt wird, betrifft die Tatsache, dass z. B. Entscheidungsfragen, die zur Ausführung von Aufforderungen eingesetzt werden, auch *ohne* die Partikel *mal* auftreten können und *trotzdem* als Aufforderungen gemeint und verstanden werden (vgl. Gubina 2021a). Dies zeugt davon, dass solche Partikeln auch andere, eher interaktionale Aufgaben erfüllen können: So hat Deppermann in seiner Untersuchung des Funktionsspektrums von Imperativen im Deutschen gezeigt, dass „Modalisierung des Imperativturns mit *mal* [an]zeigt […], dass der Adressat wohl als grundsätzlich für die Aufforderung verfügbar betrachtet wird, im Augenblick diese aber nicht erwartet, anderweitig involviert ist oder körperlich anders ausgerichtet ist“ (Deppermann 2021b: 221).

Aufgrund von vielen Problemen mit der Betrachtung von Modal- bzw. Abtönungspartikeln als Illokutionsindikatoren wurden sie in der späteren Partikelforschung eher als metapragmatische Kommentare (Franck 1979:4; Hentschel/Weydt 1994: 283; vgl. König 1991, 1997, 2010) oder auch als ‚Einstellungspartikeln‘ (Doherty 1985) bzw. als Ausdrücke, die die Sprechereinstellung zum Gesagten anzeigen (wie z. B. Bublitz 1978; Helbig 1990; Weydt 1969), die „auf eine implizite, im Kontext relevante Proposition hinweisen“ (Foolen 1989: 312f.) und somit eine ‚dialoggrammatische Funktion‘ erfüllen (Brünjes 2014; Diewald 2007: 128; 2010; s. Kwon 2005: Abschnitt 2.4 und Brünjes 2014: Kapitel 2 für eine ausführliche Diskussion bzw. einen ausführlichen Forschungsüberblick).

2.1.3 Indirekte Sprechakte: Ein Problemfall der Sprechakttheorie

Während die Illokutionskraft einer Äußerung lange anhand der ‚Hypothese der wörtlichen Kraft' erklärt wurde (Levinson 1983: 263), stellten für diese Ansicht solche Äußerungen, in denen die tatsächliche Illokutionskraft der Äußerung sich von der durch die linguistische Form bestimmen Illokutionskraft unterscheidet bzw. in denen SprecherInnen „say one thing and mean that but also […] mean something else" (Searle 1975b: 60) schon immer eine besondere Herausforderung dar. Solche Äußerungen werden als indirekte Sprechakte bezeichnet (Searle 1975b): Sie bestehen aus zwei Sprechakten: (a) einem *nicht-literalen primären* Sprechakt und (b) einem *literalen bzw. wörtlichen sekundären* Sprechakt. Der nicht-literale primäre Sprechakt kommt damit mit dem Vollzug des literalen, sekundären Sprechaktes zustande (vgl. 2.2.3 zu *double-barrelled actions,* Raymond 2013; Schegloff 2007a: 73-8). Dabei unterscheidet man in der Regel zwischen konventionellen und nicht-konventionellen indirekten Sprechakten (vgl. Blum-Kulka/Olshtain 1984: 201-2; Ervin-Tripp 1976; Gordon/Lakoff 1971; Morgan 1978; Bach/Harnish 1979; Searle 1975b). Allerdings ist das Verständnis davon, welcher Sprechakt als *konventionell* gilt und was man darunter versteht, in der Literatur nicht so einheitlich: So versteht etwa Gibbs (1981, 1986) unter konventionell indirekten Sprechakten gesellschaftlich eingespielte Routine-Verwendungen, die in bestimmten (sozialen) Kontexten angemessener und somit auch wahrscheinlicher wären als andere Praktiken für dieselbe Handlung[14] (vgl. z. B. Evin-Tripp 1976; Morgan 1978; Searle 1975b; 1979: 49). Blum-Kulka/Olshtain (1984) scheinen in ihrer Definition viel mehr Wert auf pragmatische und linguistische Kriterien zu legen. So verstehen sie unter konventionellen indirekten Sprechakten „procedures that realize the act by reference to contextual preconditions necessary for its performance, as conventionalized in a given language", wie z. B. in *Kannst du das Fenster schließen? Wie wäre es mit Aufräumen? Du musst X machen* etc. (ebd.: 201; vgl. Holtgraves 1994). Als nicht-konventionell werden dagegen solche indirekten Sprechakte verstanden, die auf Hinweisen beruhen, wie z. B. *Du hast das Geschirr stehen lassen* (vgl. Haugh 2015: 24; Rossi 2018; s. auch Haugh 2015: 21ff. und Kiesling/Johnson 2010 zu weiteren Arten der Indirektheit).

Die bisherige Forschung zu indirekten Sprechakten widmete sich bisher primär zwei Fragen:

(i) <u>Interpretation bzw. Handlungszuschreibung</u>*: Wie* wird von RezipientInnen verstanden, welche Handlung mit indirekten Sprechakten vollzogen wird?
(ii) <u>Funktionalität</u>*: Warum* werden sprachliche Handlungen oftmals *indirekt* realisiert?

Im Weiteren wird zunächst auf die wichtigsten Interpretationsansätze von indirekten Sprechakten aus der Sicht der Sprechakttheorie und Pragmatik eingegangen (Abschnitt

[14] Bei diesem Verständnis handelt es sich somit um die Konventionen der Verwendung von sprachlichen Ausdrücken bzw. was Searle als „convention of usage" (Searle 1979: 49) und Morgan (1978) als „conventions in a culture of usage of language in certain cases" bezeichnen (ebd.: 269).

2.1.3.1). Anschließend wird beschrieben, welche Funktionen von der Indirektheit erfüllt werden können (Abschnitt 2.1.3.2).

2.1.3.1 Ansätze zur Interpretation von indirekten Sprechakten

In der bisherigen pragmatischen Forschungstradition lassen sich drei wichtigste Interpretationsansätze von indirekten Sprechakten erwähnen, die im Folgenden kurz dargestellt werden (vgl. Levinson 1983: 163-76):

- Inferenztheorie,
- Idiomtheorie,
- Theorie der Kontextveränderung.

Als wohl bekanntester Interpretationsansatz von indirekten Sprechakten gilt der Inferenzansatz (s. z. B. Sperber/Wilson 1995 für einen ausführlichen Überblick), in dem davon ausgegangen wird, dass die indirekte Kraft einer Äußerung durch das Ziehen von gewissen Inferenzen aus Kontextbedingungen zustande kommt. Levinson (1983: 270) zählt generelle Prinzipien von Inferenztheorien auf, nämlich

- Verfügbarkeit der wörtlichen Kraft einer Äußerung für die Gesprächsteilnehmenden,
- Vorhandensein eines Inferenztriggers bzw. -auslösers,
- Aufstellung von Ableitungsregeln der indirekten Kraft einer Äußerung,
- Vorhandensein von „pragmatisch sensitiven Sprachregeln oder -beschränkungen“ (Levinson 1983: 270).

In ihrer Inferenztheorie erklären Gordon/Lakoff (1971, 1975) anhand von direktiven Sprechakten die Verfügbarkeit der wörtlichen Kraft durch die performative Hypothese (Ross 1970; Sadock 1974; s. McCawley 1985 für einen Überblick über weitere performative Hypothesen; zur Kritik s. z. B. Fraser 1974; Leech 1976; Mittwoch 1976, 1977). Als Inferenztrigger gilt dabei der Kontext, der die wörtliche Kraft der Äußerung blockiert. ‚Kontext‘ wird von Gordon/Lakoff (1971,1975) allerdings ziemlich vage aufgefasst, situative kontextuelle Bedingungen einer tatsächlichen Interaktionssituation werden nicht explizit berücksichtigt. Gordon und Lakoff gehen davon aus, dass sich die SprecherInnen bei der Interpretation von Sprechakten nicht nur an konstitutive Regeln für direktive Sprechakte, sondern auch an Konversationspostulaten orientieren (vgl. z. B. Labov/Fanshel 1977; Sinclair/Coulthard 1975) und anhand derer die intendierte Illokutionskraft einer Äußerung inferieren. So würde die Frage des Sprechers, ob der Hörer etwas machen kann oder nicht, als eine Aufforderung interpretiert, wenn diese Äußerung im gegebenen Kontext nicht als Informationsfrage intendiert sein kann (s. Searle 1979: Kapitel 7, besonders 172ff. zur Kritik an diesem Ansatz). Verallgemeinernd haben Gordon/Lakoff festgestellt, dass direktive Sprechakte indirekt durch Erfragen oder Aussagen von Gelingensbedingungen vollzogen werden können. So ein Prinzip erklärt zwar konventionelle indirekte Sprechakte (wie z. B. *Kannst du X? Willst du X? Würdest du X? Ich*

möchte X), doch es liefert keine aussagekräftige Erklärung für nicht-konventionelle Sprechakten wie z. B. eine Problemanzeige wie *Es ist kalt hier*.

Dieses Problem wird jedoch in einer anderen Inferenztheorie behandelt, nämlich dem Ansatz von Searle (1975b). Als Inferenzauslöser wird das Grice'sche Kooperationsprinzip gesehen (Grice 1975). Dabei wird davon ausgegangen, dass unter den Interagierenden immer die Erwartung besteht, dass man bei allem, was man sagt, am Kooperationsprinzip hält. Die Bedeutung des Gesagten wird anhand von vier Maximen interpretiert: die Maxime der Quantität, die Maxime der Qualität, die Maxime der Relevanz und die Maxime der Art und Weise. Laut Searle (1975b) wird die wörtliche Kraft eines indirekten Sprechaktes aufgrund der wechselseitigen Orientierung am Kooperationsprinzip als irrelevant oder unpassend eingeschätzt (Bach/Harnish 1979; vgl. Morgan 1978). Wie sich der obigen Beschreibung entnehmen lässt, wird die Interpretation von indirekten Sprechakten als dreistufig dargestellt: Im ersten Schritt wird die literale Bedeutung vom Adressaten verarbeitet bzw. rezipiert. Im zweiten Schritt wird anhand von Inferenzauslösers und entsprechenden Kontextbedingungen entschieden, ob diese literale Bedeutung im gegebenen Kontext richtig ist. Wenn die literale Bedeutung nicht passend ist, wird als Letztes die indirekte Bedeutung anhand von Konversationspostulaten oder Kooperationsmaximen inferiert (s. Clark/Lucy 1975 für psycholinguistisch-fundierte Evidenz für dieses Interpretationsmodell). Ähnliche, aber trotzdem etwas andere Ergebnisse wurden auch in den psycholinguistischen Experimenten von Clark (1979) und Clark/Schunk (1980) gezeigt: Während AdressatInnen beide Bedeutungen verarbeiten und auch auf beide Lesarten reagieren können, kann die Reihenfolge des Zugriffs auf eine bestimmte Bedeutung beliebig sein. Gegen die von Gordon/Lakoff (1971, 1975) und Searle (1975b) vorgeschlagenen Inferenzansätze sprechen auch die Ergebnisse aus der Erstspracherwerbforschung (vgl. z. B. Bates et al. 1975; Bates 1976: 275–282; Carrell 1981; O'Neill 1996; Shatz 1978): In unterschiedlichen experimentellen Studien wurde gezeigt, dass Kinder indirekte Sprechakte verstehen und auch passend darauf reagieren können, bevor sie die Fähigkeit zur Zuschreibung von kognitiven Zuständen (i.e. Intentionszuschreibungen) erwerben, nämlich noch vor dem 7. Lebensjahr (Perner/Winner 1985).

Der jüngste Inferenzansatz zur Interpretation von indirekten Sprechakten besagt, dass konventionelle indirekte Sprechakte durch eine metonymische Inferenzform entstehen (Gibbs 1994: 351ff.; Gibbs/Colston 2012; Panther/Thornburg 1998; Stefanowitsch 2003; Thornburg/Panther 1997). Thornburg und Panther gehen in ihrem Ansatz davon aus, dass sich alle Sprechakte und deren Gelingensbedingungen in Form von Handlungsszenarien beschreiben lassen. Jedes Szenario besteht dabei aus mehreren Komponenten bzw. Teilen (Panther/Thornburg 1998: 758-759):

- BEFORE: Bedingungen, die für die Ausführung der Handlung erfüllt werden müssen
- CORE: die eigentliche Handlung
- RESULT: Ergebnis im Falle einer erfolgreichen Ausführung der Handlung
- AFTER: beabsichtigte bzw. intendierte Folgen der Handlung

Dies wird am besten am Beispiel von einfachen Aufforderungen dargestellt (vgl. Panther/Thornburg 1998: 759):

(i) BEFORE: Der Hörer kann die Handlung ausführen.

Der Sprecher will, dass der Hörer die Handlung ausführt.

(ii) CORE: Der Hörer wird vom Sprecher zur Ausführung der Handlung verpflichtet.

(iii) RESULT: Der Hörer ist verpflichtet, die Handlung auszuführen.

(iv) AFTER: Der Hörer wird die Handlung ausführen.

All die Teile dieses Handlungsszenarios sind miteinander durch metonymische Beziehungen verbunden: Mit einem indirekten Sprechakt, der sich auf irgendein Teil eines kognitiven Ereignisschemas bzw. eines Handlungsszenarios bezieht, wird aufgrund von metonymischen Zusammenhängen auf einmal das Gesamtmodell bzw. das Gesamtszenario oder dessen Hauptteil aktiviert (d.h. CORE; vgl. schon Levinson 1981: 485 zu einem ähnlichen Schema von Angeboten; vgl. auch Schütz 1962 und Levinson 1992, 2013 zu Projekten bzw. Handlungsszenarien). Obwohl mit diesem kognitiven inferenziellen Ansatz viele Arten von indirekten Sprechakten erklärt werden können, weist das Modell trotzdem gewisse Schwächen auf: Erstens lassen sich durch solche Schemata nicht-konventionelle indirekte Sprechakte nur schwer erklären, wie z. B. unterschiedliche Rekrutierungsmethoden, d.h. *trouble alerts* (z. B. *oh, Scheiße, Mist, oops)*, die zu einer größeren Kategorie von *response cries* gehören (Goffman 1981), *declaratives of troubles* (z. B. *Es ist kalt hier*) etc. (vgl. Drew 1984; Fox/Heinemann 2021; Kendrick/Drew 2014, 2016; Rossi 2018), deren Bedeutung sehr indexikalisch ist und sehr stark von weiteren situativen sozio-interaktionalen Faktoren abhängt, die in solchen Szenarien wie oben kaum Berücksichtigung finden (Heritage 2012a; Rossi/Zinken 2016). Zweitens geht dieses Modell in Anschluss an die meisten Kommunikationsmodelle offensichtlich von einer Sprecher-Hörer-Dyade aus, die jedoch in der tatsächlichen Interaktion als eine *default*-Konstellation des Handelns unzulänglich ist (Deppermann 2018c: 63; Goffman 1981; Goodwin/Goodwin 2004). So hat die bisherige Forschung zur sozialen Interaktion z. B. gezeigt, dass eine Äußerung gleichzeitig an mehrere InteraktionsteilnehmerInnen gerichtet sein kann und dass die Bedeutung dieser Äußerung für jeden Interaktionsteilnehmenden von dessen Beteiligungsrolle abhängig ist (Clark/Carlson 1982; Deppermann 2014a; Heath/Luff 1992; Mondada 2015).

Eine andere Interpretation von Sprechakten liefert die Idiomtheorie, in deren Rahmen solche Äußerungen wie *Kannst du mir das Salz geben?* nicht als indirekte Sprechakte mit einem primären und sekundären Sprechakt, sondern eher als idiomatische bzw. konventionalisierte Weisen zum Vollzug eines (in diesem Fall direktiven) Sprechaktes behandelt werden (vgl. Ervin-Tripp 1976; Green 1975; Sadock 1974). Wie bei Idiomen ergibt sich ihre Bedeutung nicht aus Bedeutungen von einzelnen Teilen, sondern sie wird als *eine* lexikalische Einheit gespeichert (vgl. auch den Konstruktionsbegriff und die Rolle der Idiomatizität in Konstruktionen, s. Bybee 2006, 2010; Goldberg 1995; Kay/Fillmore 1999). Als Argument für diese Theorie spricht die Tatsache, dass die ‚wörtliche' Bedeutung des Satzes *Kannst du mir das Salz geben?* im Sinne von ‚Bist du fähig, mir das Salz zu geben?' nicht für indirekte Aufforderungen verwendet werden kann. Außerdem ist

diese Paraphrase nicht idiomatisch und kann nicht für den indirekten Sprechakt benutzt werden. Als weiteres Argument gilt die Verwendung der präverbalen Partikel *bitte*, die nur in Äußerungen mit einer illokutionären Kraft von Aufforderungen vorkommen kann bzw. „wenn im höchsten Teilsatz der unterliegenden Struktur oder der semantischen Repräsentation ein Verb der Aufforderung vorhanden ist" (Levinson 1983: 268; vgl. Gordon/Lakoff 1975: 98 für *please* im Englischen). Dies bedeutet, dass jede Äußerung mit präverbalem *bitte* als ‚Idiome mit auffordernder Kraft' behandelt werden soll, was jedoch eine unbegrenzte Liste von ‚Idiomen' erzeugen würde (Levinson 1983: 268). Weitere Evidenz für diesen Ansatz wurde in einer Reihe von psycholinguistischen Experimenten von Gibbs (1979, 1982, 1983, 1986) geliefert, der gezeigt hat, dass die direkte Bedeutung von konventionellen Sprechakten nicht verarbeitet werden muss, bevor man die nichtliterale Lesart ableitet. Stattdessen wird bei konventionalisierten indirekten Sprechakten im entsprechenden situativen Kontext sofort auf die indirekte Bedeutung zugegriffen.

Als problematisch wird bei diesem Ansatz gesehen, dass man damit nicht solche Fälle erklären kann, in denen auf zwei Lesarten gleichzeitig reagiert wird (wie z. B. [verbale Annahme + Ausführung der aufgeforderten Handlung]; vgl. Schegloff 2007a: 73-78). Darüber hinaus haben viele Formate für indirekte Sprechakte in unterschiedlichen Sprachen ähnliche Übersetzungen, was bei Idiomen in der Regel nicht der Fall ist (Levinson 1983: 269). Schließlich wird in diesem Ansatz die Tatsache nicht berücksichtigt bzw. nicht erklärt, dass es semantisch ähnliche Formate für die Realisierung eines Sprechaktes gibt (*Kannst/Könntest/Würdest/Magst/Möchtest/Willst du mir X geben? Darf ich X haben? Kann ich X haben?* etc.), was ebenfalls gegen die Idiomeninterpretation spricht (vgl. Krifka 2007: 7).

Eine dritte Lösung für die Interpretation von indirekten Sprechakten bietet die Theorie der Kontextveränderung (Gazdar 1981; Stalnaker 1978). Im Rahmen dieses Ansatzes wird das Vorhandensein der wörtlichen Kraft von Äußerungen komplett abgelehnt, weswegen indirekte Sprechakte für diese Theorie kein Problem mehr darstellen. So besitzen drei universellen Satztypen keine wörtliche Kraft, sondern nur eine weit aufgefasste abstrakte Bedeutung (bzw. Satzmodus, wie z. B. bei Interrogativen „S möchte wissen, ob p", oder Grammatikalisierung „[des] Merkmal[s] des Zweifels", s. Lyons 1977: 356-270; oder Referenz „auf einen Sachverhalt, der […] als spezifizierungsbedürftig ausgewiesen wird", s. Brandt et al. 1992: 64), die mit unterschiedlichen Illokutionskräften, die ein Satztyp haben kann, kompatibel ist, und die dazu beiträgt, dass diese Satztypen je nach Kontext unterschiedliche Illokutionskraft haben können (s. z. B. Bolinger 1967; Karttunen 1977; Lyons 1977: Kap. 16). Die Illokutionskraft von Äußerungen wird allerdings anhand des Kontextes berechnet, in dem die Äußerung vorkommt. So besteht die Hauptaufgabe dieses Ansatzes darin zu klären, wie eine bestimmte Form im gegebenen Kontext die eine oder die andere Illokutionskraft bekommt. Obwohl der Kontext im Fokus dieses Ansatzes steht, wird der situative Kontext auch in diesem Ansatz nicht anhand authentischer Daten untersucht, sondern vor allem mithilfe der modalen Logik formalisiert. So bleibt die Nichtbeachtung der Rolle des (interaktionalen, situativen, verbalen sowie nonverbalen) Kontextes als gemeinsames Problem von allen oben beschriebenen Interpretationsansätzen.

Einige Sprechakttheoretiker haben jedoch versucht, dieses Problem zu lösen. So versucht Geis (1995) eine neue kognitive Theorie von Sprechakten zu entwickeln, nämlich die *Dynamische Sprechakttheorie*, die eine Synthese von Sprechakttheorie und Konversationsanalyse darstellt. Äußerungen, einzelne Handlungen sowie Handlungssequenzen werden laut Geis anhand von Intentionen und Zielen von Teilnehmenden interpretiert. Um zu verstehen, welche Handlung der andere Interaktionsteilnehmer mit einer Äußerung vollziehen will, muss man zuerst verstehen, wozu bzw. mit welchem Ziel diese Äußerung realisiert wurde. Dies stellt eher ein intentionalistisches Verständnis von Handlung und Bedeutung dar (Grice 1957; Searle 1983). Im Unterschied zur klassischen Sprechakttheorie, die Handlungen anhand von dekontextualisierten und in der Regel ausgedachten Sätzen untersucht hat, liegt der Fokus dieses Ansatzes bzw. der dynamischen Sprechakttheorie auf der Untersuchung von Interaktionseigenschaften und der Frage, welchen Beitrag Äußerungen zu Interaktionen und interaktionalen Strukturen leisten, in denen sie auftreten. Trotz dieser Absicht beruhen Analysen auch in diesem Ansatz zumindest teilweise auf hypothetischen oder auf Erinnerungen basierten Beispielen (Geis 1995: 39, 204). Unklar bleibt außerdem, auf welcher Ebene interaktionale bzw. konversationelle Strukturen betrachtet werden, wenn Geis behauptet, „[w]e do not need to refer [to] the sequential location of an utterance at all. We need, instead, to know what the contextual presuppositions of the participants are" (Geis 1995: 190). Da auch im Rahmen dieses Ansatzes die sequenzielle Natur des Handelns kaum eine Rolle spielt und die Analysen nicht auf emischen Verstehensdisplays der Teilnehmenden selbst beruhen, stellt dieser Ansatz lediglich „eine Theorie *über* Interaktion", jedoch „keine empirische Untersuchung *von* Interaktion" dar (Roth 1998: 120; eigene Übersetzung und Hervorhebung).

2.1.3.2 Funktionen von indirekten Sprechakten bzw. der Indirektheit

Während sich die Sprechakttheorie damit beschäftigt hat, *wie* indirekte Sprechakte verstanden bzw. interpretiert werden, wurde in dieser Forschungstradition nicht untersucht, *warum* bzw. zu welchem Zweck die SprecherInnen eine bestimmte Form für die jeweilige Handlung aus verschiedenen alternativen Formen auswählen und welche Funktionen Indirektheit in der Interaktion erfüllen kann. Traditionellerweise wird Indirektheit mit Höflichkeit[15] verbunden (s. Haugh 2015: Kap. 1 für einen ausführlichen Überblick): So wurde schon in der Sprechakttheorie angenommen, dass z. B. indirekte Sprechakte für Aufforderungen im Vergleich zu Imperativen höflicher erscheinen und dass Höflichkeit zwar nicht die einzige, aber die prominenteste Motivation für die Verwendung solcher Formen sei (Searle 1975b, 1979). Den höflichen Charakter der Form *can you?* erklärt Searle beispielsweise dadurch, dass (i) der Sprecher kein Wissen über die Fähigkeit der/des anderen

[15] Da das Konzept der Höflichkeit in der vorliegenden Untersuchung nicht mehr aufgegriffen wird und bei der empirischen Analyse aufgrund der konversationsanalytischen Methodik der vorliegenden Arbeit nicht angewendet wird, siehe für einen ausführlichen Überblick über die Entwicklung des Konzeptes ‚Höflichkeit' sowie unterschiedliche Ansätze zu dessen Erforschung z. B. Culpeper/Haugh (2014: Kapitel 7), Culpeper/Terkourafi (2017) und Watts (2003).

beansprucht und (ii) die interrogative Form es dem Hörer erlaubt, die Aufforderung abzulehnen (Searle 1979: 48-9). Diese Ansicht stimmt mit zwei der Höflichkeitsmaximen von Lakoff (1973) überein, nämlich „Dränge dich nicht auf“ und „Gib dem Empfänger eine Wahl“. Auch Lakoff geht von einer gewissen Korrelation zwischen Höflichkeit und Indirektheit aus, obwohl sie auch betont, dass indirekte Sprechakte nicht a priori höflich sind, sondern deren Höflichkeitsgrad stark von kontextuellen Faktoren abhängig ist, wie z. B. dem sozialen Status des Sprechers im Vergleich zum Empfänger (Lakoff 1973: 302-303). Eine sehr ähnliche Ansicht wird auch von Leech (1983) vertreten: Er plädiert zwar auch für einen direkten Zusammenhang zwischen dem Grad der Indirektheit einer Illokution und deren Höflichkeitsgrad, weist jedoch darauf hin, dass die Indirektheit die *impoliteness* auch verstärken kann (wie z. B. im Falle von *impolite beliefs*; s. Culpeper 2005, 2011: 184ff.; Leech 1983: 171), obwohl betont werden muss, dass seine Aussagen nur auf englischen Daten beruhen (s. aber Leech 2007, 2014).

Einer der bekanntesten und einflussreichsten Ansätze zur Relation zwischen Indirektheit und Höflichkeit wurde von Brown und Levinson entwickelt (1978, 1987). Dieser Zusammenhang lässt sich nach Brown und Levinson vor allem an den Höflichkeitsstrategien bzw. *super-strategies* (1987: 94) erkennen, die die SprecherInnen bei (potentiell) gesichtsbedrohenden Sprechakten (engl. *face-threatening acts*) einsetzen können. Am höflichsten gelten dabei indirekte *off-record*-Strategien, wie z. B. Andeutungen bzw. Anspielungen, *reports of trouble*, Ironie, rhetorische Fragen, Untertreibung etc., mit denen die Bedeutung zwar indirekt vermittelt wird, der Sprecher jedoch die Verantwortung für die Handlungszuschreibung umgehen kann, indem die Interpretation des Gesagten komplett dem Adressaten überlassen wird (Brown/Levinson 1987: 211). Etwas weniger höflich erscheinen die sogenannten *on-record*-Strategien *with redressive action*, die sowohl *positive politeness*, d.h. die tatsächliche Höflichkeit bzw. Ehrerbietung (wie z. B. *Dein Kuchen schmeckt so toll. Kann ich noch ein Stück haben?;* vgl. auch kommunikative Nähe oder Solidaritätshöflichkeit bei Krüger 1997: 299) als auch *negative politeness* bzw. Taktgefühl umfassen (wie z. B. *Tut mir leid, dass ich dich stören muss. Kannst du mir vielleicht helfen?*; vgl. Krüger 1997: 299 zur kommunikativen Distanz). Dabei handelt es sich um teilweise indirekte Strategien, die konventionalisierte Bedeutungen haben, jedoch von der literalen bzw. direkten Bedeutung abweichen (im Sinne von konventionellen indirekten Sprechakten). Solche Strategien sind laut Brown und Levinson höflicher als *bald on record*-Strategien, bei denen der direkte Sprechakt weder modifiziert noch abgeschwächt wird und die entweder zur Machtanzeige dienen oder verwendet werden, wenn andere Faktoren vorliegen, wie z. B. die Dringlichkeit der auszuführenden Handlung (Brown/Levinson 1987: 95).

Obwohl *off-record*-Strategien für Brown/Levinson im Vergleich zu *on-record*-Strategien generell als höflicher gelten, hat die spätere sprach- und kulturvergleichende Höflichkeitsforschung gezeigt, dass dies nicht universell gilt, weil der Grad der Höflichkeit dieser Strategien in nicht-westlichen Kulturen teilweise anders wahrgenommen wird (z. B. Blum-Kulka 1987; Holtgraves/Yang 1990; Terkourafi 2002; Wierzbicka 1985; Yu 2011).

Haugh (2015: 17-20) führt eine Reihe von anderen interpersonellen Funktionen auf, die sich mithilfe der Indirektheit vollziehen lassen, obwohl einige dieser Funktionen auch im Rahmen der Höflichkeitsforschung behandelt wurden. Viele der unten aufgelisteten Funktionen hängen miteinander zusammen:

- *Personenbezogene Funktionen:* Dazu gehört z. B. die Selbstpositionierung vis-à-vis dem/den anderen, d.h. die Aushandlung (inkl. Inszenieren, Beanspruchen, Infragestellen, Ratifizieren) von Identitäten und sozialen Rollen (Morgan 2010; Tannen 2010; Terkourafi 2011, 2013); Bewahrung des eigenen/fremden Gesichts oder Durchsetzen von eigenen Interessen (Bazzanella 2011; Tannen 1981).
- *Beziehungsbezogene Funktionen*: Indirektheit kann als Mittel zur Herstellung, Entwicklung und Aushandlung von interpersonellen Beziehungen eingesetzt werden. So kann mithilfe von indirekten Sprachmitteln Solidarität oder Intimität bzw. persönliche Nähe angezeigt werden (Bazzanella 2011; Holtgraves 1997; Kiesling/Johnson 2010; Pinker et al. 2008). Tomasello (2008: 76) beschreibt den Zusammenhang so: "[…] as more can be assumed to be shared between communicator and recipient, less needs to be overtly expressed". Wie auch die Höflichkeitsforschung schon gezeigt hat, können Beziehungen mithilfe von Indirektheit dadurch gepflegt werden, dass man auf solche Weise höflich ist, dass man den anderen nicht beleidigt, nicht belastet etc.
- *Interaktionsziele*: Indirektheit kann strategisch als Mittel zum Erreichen von Interaktionszielen eingesetzt werden (Spencer-Oatey 2005). Darunter werden sowohl Ziele verstanden, die mit dem Vollzug von gewissen Aufgaben verbunden sind (im Sinne von Projekten; vgl. Levinson 2013; Schütz 1962:67ff.), Konsensbildung (Bazzanella 2011; Georgakopoulou 2001), als auch eher verborgene bzw. strategische Ziele, die von Interaktionsteilnehmenden verfolgt werden (vgl. Arminen 2005: Kapitel 6; vgl. Deppermann/Kaiser 2022; Roberts/Kreuz 1994).
- *Sprachspiel*: Indirektheit kann auch dazu dienen, scherzhafte Sequenzen zu initiieren und gemeinsames Lachen hervorzurufen, was ebenfalls zu anderen persönlichen und beziehungsbezogenen Aspekten, wie z. B. Solidarität, Intimität, Selbstpositionierung beiträgt (Bazzanella 2011; Kiesling/Johnson 2010). Außerdem kann Indirektheit auch stilistische bzw. ästhetische Funktionen erfüllen (Nemesi 2013).

Trotz der großen Relevanz von Erkenntnissen bisher beschriebener Ansätze zum Funktionsspektrum der Indirektheit weisen die Ansätze auch Probleme auf. Erstens werden die Rolle des situativen, interaktionalen Kontextes sowie Besonderheiten der Realisierung von gewissen Formen vor allem in der Höflichkeitsforschung oftmals nicht berücksichtigt, was zum größten Teil daran liegt, dass entweder konstruierte oder dekontextualisierte Äußerungen analysiert wurden (für weitere Kritik s. z. B. Ervin-Tripp 1976; Upadhyay 2003; Watts 2003: Kapitel 7). Zweitens weisen viele der oben aufgezählten Funktionen sowohl auf der Ebene der theoretischen Konzeptualisierung als auch bezüglich der Nachweisbarkeit bzw. Operationalisierbarkeit Schwierigkeiten auf: So scheint z. B. der Grad der potenziellen Gesichtsverletzung bei Brown/Levinson (1987) sehr stark von der sozialen Distanz zwischen den Interagierenden sowie deren sozialen Rollen abhängig zu sein, weswegen die Wahl zwischen direkten und indirekten Höflichkeitsstrategien anhand von

diesen soziologischen Variablen erklärt wird, die eher als stabile Größen behandelt wurden. Spätere Forschung hat jedoch gezeigt, dass solche vermeintlich stabilen Größen im Sinne von *membership categories* (vgl. Pomerantz/Mandelbaum 2005; Sacks 1992; Schegloff 2007b) zwar schon einen Einfluss darauf haben können, wie eine Handlung realisiert und verstanden wird (s. z. B. Stevanovic/Peräkylä 2012; Stevanovic 2018 zum deontischen Status und Heritage 2012a, 2012b zum epistemischen Status), doch die Wahl von bestimmten ‚indirekten' Formaten scheint weder vom sozialen/institutionellen Status noch von sozialen/institutionellen Rechten abhängig zu sein (z. B., Curl/Drew 2008; Watts 2003: Kapitel 7). Personenbezogene und interpersonelle Funktionen der Indirektheit sind dagegen nur schwer nachweisbar bzw. operationalisierbar, da die Herstellung und Aushandlung von Beziehungen ein langwieriger Prozess ist und beziehungsbezogene Konsequenzen von gesichtsbedrohenden Handlungen und der Effekt ihrer sprachlichen Realisierung oftmals *nicht* innerhalb von einer Interaktion beobachtbar sind bzw. als spätere Folgen nicht auf einzelne frühere Handlungen mit Sicherheit zurückgeführt werden können. Dies stellt ein analytisches Problem dar, denn ähnliche Funktionen könnten dann nur (wenn überhaupt) longitudinal festgestellt werden, obwohl es auch dann schwer bis unmöglich wäre zu bestimmen, welche Handlungen und Eigenschaften ihrer Realisierung genau zu beobachtbaren Veränderungen auf der Beziehungsebene geführt haben. Schließlich wurde im Rahmen der Höflichkeitstheorie für einzelne sprachliche Formen, die als konventionalisierte Sprechakte gelten (wie z. B. *Kannst du X? Willst du X? Magst du X? Würdest du X?* etc.), nicht untersucht, welche Unterschiede in Bezug auf deren Funktionalität bestehen. Im Fokus stand stattdessen die Unterscheidung zwischen *direkten* und *indirekten* Formen bzw. Mitteln, während einzelne indirekte Sprachformen eher als alternative bzw. austauschbare Formen angesehen wurden, die einen ähnlichen Höflichkeitsgrad aufweisen. Dies wurde im Rahmen der Konversationsanalyse empirisch widerlegt (s. Abschnitt 2.2.3).

Der einzige Ansatz außerhalb der Konversationsanalyse, der die Wahl von unterschiedlichen ‚indirekten' Formen unter Berücksichtigung des situativen Kontextes zu erklären versucht, ist die Theorie des *greatest potential obstacle* (s. Clark 1996: 308-12 für einen Überblick; Francik/Clark 1985; vgl. Gibbs 1985, 1986; Gibbs/Müller 1988; vgl. Herrmann 1983 zu einem weiteren experimentellen Ansatz). Diese Theorie wurde anhand von mündlichen und schriftlichen Elizitierungsverfahren entwickelt und geht davon aus, dass „[a]ll else being equal, two people trying to establish a joint purpose will try first to overcome the greatest, or most likely, obstacle to reaching it" (Clark 1996: 308). Vor allem am Beispiel von Aufforderungen und Informationsfragen wurde gezeigt, dass sich die SprecherInnen bei der Formulierung einer Aufforderung oder einer Frage an dem größten möglichen Hindernis orientieren, das der Adressat bei der Erfüllung der Bitte/Aufforderung haben könnte (vgl. Curl/Drew 2008 zu *contingencies*). Im Unterschied zu den vorher erwähnten Ansätzen versucht diese Theorie zu erklären, an welchen *situativen* kontextuellen Bedingungen sich die SprecherInnen bei der Wahl eines sprachlichen Formats orientieren und wie sich diese Orientierung in der Wahl eines sprachlichen Formats widerspiegelt (vgl. Rossi 2015a: 10), was aus allen bisher beschriebenen Theorien dem konversationsanalytischen Ansatz am nächsten steht (s. Abschnitt 2.2.3 für einen Überblick

über Faktoren bei der Wahl von alternativen Formen für gleiche Handlung, die im Rahmen der Konversationsanalyse herausgearbeitet wurden).

2.1.4 Zusammenfassung methodologischer Probleme der sprechakttheoretischen Ansätze

Wie dieser Abschnitt gezeigt hat, hat die Sprechakttheorie einen wesentlichen Beitrag zur Erforschung des sprachlichen Handelns geleistet. Nichtdestotrotz weist die Methodologie der sprachphilosophischen, sprechakttheoretischen Ansätze mehrere Probleme auf, die miteinander zusammenhängen und hier nur kurz skizziert werden können (für ausführliche Diskussionen s. Auer 2013; Levinson 1981, 1983: Kapitel 5 und Abschnitt 6.4.3; Schegloff 1984, 1988b; Streeck 1980):

(1) *Fehlende authentische Datengrundlage:* Grundsätzlich werden in solchen Ansätzen aufgrund eines mangelnden empirischen Vorgehens nicht sprachliche Handlungen *per se* in ihren interaktionalen Umgebungen, sondern vielmehr „die Kompetenz, die hinter ihnen steht“ untersucht (Auer 2013: 82). Dies liegt hauptsächlich daran, dass die Untersuchungen auf ausgedachten Beispielen beruhen und nicht auf tatsächlich stattgefundenen, natürlichen und aufgenommenen Interaktionen. Da sie intuitionsbasiert sind, können viele Ergebnisse der Sprechakttheorie nicht empirisch nachgewiesen werden.

(2) *Deduktive Vorgehensweise*: Aufgrund der deduktiven bzw. *etischen* (im Gegensatz zu *emischen*) Vorgehensweise wird von einer theoretischen und intuitionsbasierten Handlungstaxonomie ausgegangen, die anschließend auf bestimmte sprachliche Formen angewandt wird. Es lässt sich nicht bestreiten, dass Sprache eine wichtige Ressource für die Handlungskonstitution und -zuschreibung ist und dass gewisse linguistische Muster mit spezifischen Handlungen mehr assoziiert sind als andere (Couper-Kuhlen 2014). Ohne Kontexteinbettung bzw. -bezug können sprachliche ‚Illokutionsindikatoren‘ *alleine* jedoch nie eine eindeutige Quelle für die Handlungsbestimmung sein (s. Clift 2016: 10-16 für einschlägige Beispiele).

(3) *Vernachlässigung der Rolle des situativen Kontextes und des sequenziellen sowie sozialen Charakters des sprachlichen Handelns*: Durch ihre deduktive methodische Vorgehensweise, die in Punkt (2) oben beschrieben wurde, vernachlässigt die Sprechakttheorie die Tatsache, dass sprachliches Handeln immer *soziales* Handeln[16] darstellt (Deppermann 2021a) und in der konkreten Sequenz verankert ist (Clift 2016: Kapitel 3), d.h. dass sprachliches Handeln in der Interaktion von GesprächsteilnehmerInnen gemeinsam konstituiert wird (Clark 1996; Linell 2009). Trotz der Anerkennung der Rolle des Kontextes für die Bestimmung der illokutionären Kraft einer Äußerung wird die Bedeutung von konkreten *situativen* Bedingungen bzw. von

[16] Selbst wenn gewisse Äußerungen auch an sich selbst adressiert sind (wie z. B. *response cries* in Goffman 1978).

interaktionaler Umgebung generell nicht berücksichtigt (vgl. Deppermann/Spranz-Fogasy 2001).

(4) *Unzureichende Handlungsklassifikationen:* Sprechakttheoretische Handlungstaxonomien berücksichtigen größtenteils nur initiale Handlungen bzw. Handlungen, die in einer initialen Position in Nachbarschaftspaaren auftreten (engl. *first pair-parts*, Schegloff/Sacks 1973; s. auch *first actions* bzw. *sequence-initial actions*, Heritage 2012a: 2), wie z. B. Fragen, Aufforderungen, Bitten, teilweise Angebote, Einladungen etc. (Levinson 2017). Solche Handlungen, die von vorher realisierten Handlungen abhängig sind, wurden in der Sprechakttheorie dagegen nicht berücksichtigt, da sie sich nur im sequenziellen Kontext festlegen lassen (Deppermann 2021a). Dazu zählen u. a. (i) responsive Handlungen, (ii) Handlungen, die zu solchen initialen Handlungen führen bzw. ihre Realisierungsgrundlagen vorbereiten (engl. *pre's*, Levinson 1983: 345-64; Schegloff 1980, 2007a: Kapitel 4) oder (iii) solche, die zwischen initialen Handlungen und zugehörigen responsiven Handlungen auftreten können (wie z. B., *post-pre's*, Schegloff 2007a: 31ff. oder generell *insert expansions*, vgl. Schegloff 2007a: Kapitel 6).

(5) *Kognitive Größen:* Obwohl Intentionalität schon seit Aristoteles als wichtige Kategorie für Handeln gilt und in der Philosophie und Handlungstheorie zur Debatte steht (Charles 1984: 104-5 u.ö.; Chishom 1966; Davidson 1971; Melden 1961), ist es offensichtlich, dass man als Analytiker keinen direkten Zugang zu mentalen Zuständen eines Sprechers hat (s. Abschnitt 2.2; Deppermann 2012; Drew 2005; Heritage 2005). Das Problem mit der Intentionalität besteht speziell für die Sprechakttheorie darin, dass die Intentionen, die Sprechakte angeblich motivieren, mit der Methodik der Sprechakttheorie nicht unabhängig von ihnen festgestellt werden können. Das heißt, die Erklärungen sind zirkulär und beruhen auf Aussagen, die nicht belegt werden können, was besonders bei indirekten und strategischen Sprechakten zu einem Problem wird. Darüber hinaus wurde z. B. in der anthropologischen Forschung gezeigt, dass Intentionalität, wie auch andere mentale Zustände, in einigen nicht-westlichen Kulturen nicht als zentral für das menschliche Handeln und dessen Interpretation angesehen wird (vgl. Duranti 1988; Rosaldo 1982).

(6) *Indirekte Sprechakte:* Trotz unterschiedlichen theoretischen Ansätzen zur Interpretation bzw. dem Verstehen von indirekten Sprechakten konnte die Sprechakttheorie nicht klären, worin der Unterschied zwischen unterschiedlichen Formaten für indirekte Sprechakte zum Vollzug der gleichen Handlung besteht. Überdies wurde die Motivation für die Verwendung von indirekten Sprechakten anstatt direkter Formen im Rahmen des sprechakttheoretischen Ansatzes kaum berücksichtigt. In den Analysen von indirekten Sprechakten wurde immer davon ausgegangen, dass eine Äußerung nur zwei Sprechakte gleichzeitig ausführen kann, während mit einer Äußerung in der Interaktion bekanntlich auch mehr als zwei Handlungen vollzogen werden können, wofür die Sprechakttheorie keinen Erklärungsansatz liefert (s. Levinson 2013, 2017).

2.2 Soziales Handeln in der Konversationsanalyse und Interaktionalen Linguistik

Es folgt ein Überblick über die zentralen methodologischen Grundlagen sowie Erkenntnisse der Konversationsanalyse und der Interaktionalen Linguistik in Bezug auf die Handlungskonstitution und -zuschreibung in der sozialen Interaktion. Dabei wird kontrastiv auf die Aspekte eingegangen, die in Abschnitt 2.1 aus der Sicht der Sprechakttheorie präsentiert wurden, nämlich den Handlungsbegriff, die Handlungsbestimmung und die Einstellung der Konversationsanalyse und der Interaktionalen Linguistik zu Handlungsklassifikationen (Abschnitt 2.2.1), Faktoren der Handlungskonstitution und -zuschreibung, die im Rahmen der konversationsanalytischen und interaktionslinguistischen Forschung identifiziert wurden (Abschnitt 2.2.2), die Ansätze zu sogenannten ‚indirekten Sprechakten' im Rahmen der konversationsanalytischen und interaktionslinguistischen Forschung (Abschnitt 2.2.3) sowie aktuelle Konzeptualisierungsansätze von Sprache und Handeln, die im Rahmen der Konversationsanalyse und der Interaktionalen Linguistik diskutiert werden (Abschnitt 2.2.4).

2.2.1 Handlungsbegriff, -bestimmung und ‚-klassifikationen'

Obwohl die Konversationsanalyse genauso wie die Sprechakttheorie am (sprachlichen) Handeln interessiert ist, weisen die beiden Forschungstraditionen wesentliche Unterschiede in der Theoretisierung und Erforschung vom Handeln auf.

Der erste grundlegende Unterschied zwischen der Sprechakttheorie und der Konversationsanalyse liegt im Verständnis des Konzeptes ‚Handlung' per se. Während die sprechakttheoretische Forschungstradition durch einen Fokus auf einzelne *sprachliche* Handlungen gekennzeichnet ist, die aus einer *individualistischen*[17] Perspektive betrachtet wurden, steht im Zentrum der Konversationsanalyse die Untersuchung des *sozialen* Handelns. Als *sozial* werden Handlungen bezeichnet, die an andere Interagierenden bzw. Subjekte gerichtet sind und/oder mit anderen koordiniert werden (Couper-Kuhlen/Selting 2018: 212; Deppermann 2021a; zur Definition des sozialen Handelns vgl. z. B. Habermas 1981a, 1981b; Mead 1934/1968; Weber 1922/1968). Soziale Handlungen können dabei nicht nur mithilfe von sprachlichen Ressourcen, sondern auch teilweise oder ganz nonverbal vollzogen werden (s. z. B. Floyd et al. 2020; Karkkäinen/Keisanen 2012; Rauniomaa/Keisanen 2012; Rossi 2014). Unter einer Handlung wird im Rahmen der Konversationsanalyse *main job of the turn* bzw. das Hauptziel des Turns auf einer sequenziellen Interaktionsebene verstanden (Levinson 2013), d.h. "what the response *must* deal with in order to count as an adequate next turn" (ebd: 107; eigene Hervorhebung; vgl. Zinken

[17] Obwohl in den beiden Forschungsrichtungen teilweise ähnliche Handlungen im Fokus stehen, weisen die Sprechakte im Rahmen der Sprechakttheorie (v.a. im Sinne von Searle 1969) insofern einen individualistischen Kern auf, als die Handlungskonstitution in Absichten, Motiven und weiteren kognitiven Zuständen *des isoliert dargestellten (möglichen) Sprechers* verankert wird, ohne die Perspektive eines (möglichen) Adressaten (explizit) zu berücksichtigen.

2020). Solche sequenziellen Handlungen werden in der Regel von ‚zweitrangigen' Handlungen (Levinson 2013), die teilweise auch als ‚kollaterale Effekte' aufgefasst werden können, d.h. „side effects of the selection of a specific means for some ends" (Enfield/Sidnell 2017a: 132, Kapitel 5; Sidnell/Enfield 2012) abgegrenzt. Zu solchen ‚zweitrangigen' Handlungen werden häufig solche Phänomene zugewiesen, wie z. B.

- epistemische oder deontische Displays (Heritage 2012a, 2012b; Stevanovic 2018; Stevanovic/Peräkylä 2012),
- Positionierungs- und Identitätsdisplays (Deppermann 2015a; Lucius-Hoene/Deppermann 2004; Raymond/Heritage 2006; Schenkein 1978, Wilkinson/Kitzinger 2003),
- Referieren (Enfield/Stivers 2007; Fox/Thompson 1990; Heritage 2007; Schegloff 1996c),
- Emotions- bzw. Affektdisplays (Couper-Kuhlen 2009, 2020; Rossi 2020; Wilkinson/Kitzinger 2006).

Die wichtigste Eigenschaft des Handelns aus konversationsanalytischer Sicht stellt die Sequenzialität dar. Die sequenzielle bzw. *turn-by-turn* Organisation der Interaktion (Sacks et al. 1974) erlaubt es den Teilnehmenden, mit jeder Handlung ihr ‚hier-und-jetzt'-Verständnis des Stands des Gesprächs anzuzeigen (Heritage/Atkinson 1984: 11), an dem sich die folgende Interaktion zu orientieren hat. Grundlegend dabei ist das Prinzip der *nextness* (vgl. z. B. Sacks 1987; Schegloff 1968; Schegloff/Sacks 1973), d.h. jeder nächste bzw. folgende Turn bezieht sich auf den unmittelbar vorherigen Turn (und wird in der Regel als darauf bezogen konstruiert) und gleichzeitig projiziert, wie Folgeturns gestaltet werden bzw. was als Nächstes erwartbar oder möglich ist. Somit wird jede Handlung als *context-shaped* und *context-renewing* angesehen (Heritage 1984a: 242). Mit *context-shaped* ist gemeint, dass jede Handlung in einer bestimmten Position innerhalb der Interaktion realisiert wird und dass sich die Teilnehmenden bei der Realisierung jeder Handlung an dem Sequenzkontext (d.h. meistens am vorherigen und anschließenden Sequenz- bzw. Interaktionskontext) sowie weiteren Eigenschaften der situativen interaktionalen Umgebung (wie z. B. Positionierung von Objekten, nonverbalem Handeln von den Teilnehmenden vor und während der Realisierung einer Handlung etc.) orientieren. Gleichzeitig ist jede Handlung auch *context-renewing*, denn sie projiziert eine bestimmte Folgehandlung, oder eine gewisse Anzahl an möglichen Folgehandlungen, die vom Adressaten erwartbar sind (Drew 1984; Schegloff 1972; Schegloff/Sacks 1973), wobei die Stärke der Projektion nicht bei allen Handlungen und Kontextbedingungen gleich ist (Stivers/Rossano 2010). Im Unterschied zur Sprechakttheorie stellt somit der situative sequenzielle und interaktionale Kontext für die Handlungsbestimmung im Rahmen der Konversationsanalyse eine zentrale Ressource dar. Weitere, stabilere Kontextkategorien bzw. Rollen von Interagierenden im Sinne von *membership categories* (Pomerantz/Mandelbaum 2005; Rossi/Stivers 2021; Sacks 1992; Schegloff 2007b) werden zwar auch berücksichtigt, doch ihre *Relevanz* für die Interagierenden und ihr Handeln dürfen nicht vorausgesetzt werden, sondern müssen vielmehr *demonstriert* werden (z. B., Deppermann 2008: 84-90; Schegloff 1992a; Sidnell 2013: 85-6).

Eine Form der Sequenzorganisation bzw. *nextness* stellen prototypische Adjazenzpaare dar (Schegloff/Sacks 1973; Schegloff 2007a), d.h. zwei Handlungen, die von zwei unterschiedlichen Interaktionsteilnehmenden vollzogen werden, bei denen der *first pair-part* (FPP) in der nächsten Position[18] von einem typkonformen *second pair-part* (SPP) gefolgt wird. Zwischen beiden Handlungen besteht die Relation der konditionellen Relevanz. Dies bedeutet, dass die erste Handlung eine normative Erwartung in Bezug darauf projiziert, was als nächste Handlung konditionell relevant ist. Die Nichtrealisierung einer SPP ist dabei ein *accountable* Ereignis[19]: Wenn die relevant gesetzte und normativ erwartbare Handlung in der zweiten Position nicht realisiert wird, wird sie von dem ersten Sprecher als „officially absent" behandelt (vgl. Schegloff 1968: 1083; z. B. mithilfe von *response pursuits*; dazu s. z. B. Davidson 1984; Jefferson 1981; Pomerantz 1984; Stivers/Rossano 2010). Es ist wichtig zu betonen, dass Adjazenzpaaren nur eine Form der Sequenzialität darstellen, die nur für erste und zweite Handlungen und dafür oftmals für ‚kanonische' Handlungen gilt (wie z. B., Gruß – Gegengruß, Einladung – Annahme, Aufforderung – Nachkommen bzw. Erfüllung (engl. *compliance*), Frage – Antwort, Angebot – Annahme etc.). Viele andere Handlungen – sowohl nicht-kanonische Handlungen als auch gewisse Arten von responsiven Handlungen – projizieren lediglich eine Reihe von möglichen Folgehandlungen bzw. öffnen bestimmte Handlungsoptionen für die RezipientInnen, machen sie aber nicht konditionell relevant (Goodwin/Heritage 1990: 288; Gubina/Betz 2021; Maynard 1997, 2003; Stivers/Rossano 2010; s. aber Kevoe-Feldman/Robinson 2012 zu Sequenzen, die rekurrent aus drei Handlungen bestehen und in denen alle drei Handlungen in Relevanzbeziehungen zueinander stehen). Mehrere Adjazenzpaare oder andere Sequenzformen können auch größere Aktivitäten bzw. *big packages* bilden (Couper-Kuhlen 2018: 28; vgl. Jefferson 1980, 1988), wie z. B. Erzählungen, Argumentationen, Beschwerdeerzählungen, Erklärungen, Beschreibungen, aber auch kommunikative Gattungen (Birkner 2001; Günthner/Knoblauch 1994; Günthner 2000; Günthner/König 2015; Luckmann 1986).

Im Unterschied zur Sprechakttheorie werden Handlungen im Rahmen der Konversationsanalyse induktiv anhand von tiefen sequenziellen Analysen und emischen Verstehensdisplays von Interaktionsteilnehmenden identifiziert, und nicht anhand von deduktiv entwickelten und intentionalistischen Inferenzregeln und Handlungsklassifikationen (s. Abschnitt 4.1.3 zu unterschiedlichen Arten von emischen Verstehensdisplays und weiteren Evidenzquellen im Rahmen der Konversationsanalyse und der Interaktionalen Linguistik). Das heißt, dass in der Konversationsanalyse die grundlegenden Annahmen der klassischen Sprechakttheorie abgelehnt werden, nämlich (i) dass es eine endliche Zahl von Handlungstypen und Handlungskategorien gibt, die an eine begrenzte Anzahl von bestimmten linguistischen Formen geknüpft sind, und (ii) dass die sprachliche Form *alleine* die Handlung bestimmen kann, die mit der Äußerung vollzogen wird (z. B. Levinson

[18] Natürlich muss der SPP nicht unmittelbar dem FPP folgen, sondern es können auch gewisse Expansionssequenzen dazwischen kommen (s. z. B. Schegloff 2007a: Kapitel 6 zu *insert expansions*).

[19] Eine Ausnahme bilden z. B. solche Fälle, in denen die Relevanz einer Antwort von dem Erstsprecher selbst aufgehoben wird (wie z. B. mit der sequenzabschließenden *ich weiß nicht*, vgl. Pekarek Doehler 2019, oder z. B. *egal* im Deutschen).

1981). Stattdessen fokussiert sich die Konversationsanalyse darauf, was genau die Interagierenden in einer bestimmten Sequenzposition der Interaktion tun, welche Ressourcen sie dafür mobilisieren und ausnutzen, um eine Handlung zu vollziehen, und wie die *Ko-Interagierenden* diese Handlung behandeln bzw. verstehen (s. z. B. Schegloff 1996b, 2007a: 7ff.). Obwohl der konversationsanalytische Ansatz die Verwendung der sprechakttheoretischen Handlungsbezeichnungen nicht vollständig ausschließt, werden als Folge der methodologischen Herangehensweise in der Konversationsanalyse einerseits einige Handlungen nicht a priori berücksichtigt, die in der Sprechakttheorie als Handlungen behandelt wurden, weil es (noch) keine Evidenz dafür existiert, dass sich die Teilnehmenden an diesen Handlungen orientieren (wie z. B. Schlussfolgerung, Drohungen etc.; Couper-Kuhlen/Selting 2018: 214; s. aber z. B. Apeltauer 1977; Bonacchi 2017; Bousfield 2008; Culpeper 2011). Andererseits erlaubt diese analytische Vorgehensweise, Handlungen zu identifizieren, die in der Sprechakttheorie gar nicht berücksichtigt werden (s. Abschnitt 2.1.4, Punkt 4), selbst wenn für sie kein Handlungsbegriff in der jeweiligen Sprache vorhanden ist (vgl. z. B. Schegloff 1996b zu *confirming allusions*). Die Konversationsanalyse geht also nicht von einer begrenzten Anzahl von sozialen Handlungen, die sich in der Interaktion vollziehen lassen, aus, sondern sieht die Menge an möglichen Handlungen als offen (Couper-Kuhlen/Selting 2018: 214; Enfield/Sidnell 2017a, 2017b; Levinson 2013; Schegloff 2007a: xiv).

2.2.2 Faktoren der Handlungskonstitution und -zuschreibung

Ein weiterer Unterschied besteht im Fokus der Untersuchung von Handlungen: Die sprechakttheoretische Forschungstradition richtete sich vor allem auf die Erklärung von Inferenzregeln für das Verstehen von Sprechakten sowie auf die Erforschung von Gelingensbedingungen, die einzelnen Sprechakten zugrunde liegen und die als Unterscheidungskriterien zwischen einzelnen Sprechakten fungieren (Searle 1969, 1975a). Die Konversationsanalyse zielt dagegen darauf ab zu beschreiben, (i) wie SprecherInnen unterschiedliche Ressourcen in der Interaktion einsetzen, um eine erkennbare Handlung zu vollziehen, und (ii) wie RezipientInnen *verstehen* (und dies sichtbar machen), welche Handlung vom vorangehenden Sprecher ausgeführt wird (s. Abschnitt 1.1 und 1.2). Bei dem ersten Punkt handelt es sich um das Problem der *Handlungskonstitution*, nämlich

> […] how are the resources of the language, the body, the environment of the interaction, and position in the interaction fashioned into conformations designed to be, and to be recognizable by recipients as, particular actions – actions like requesting, inviting, granting, complaining, agreeing, telling, noticing, rejecting, and so on – in a class of unknown size? (Schegloff 2007a: xiv)

Schegloff hebt zwei Faktoren hervor, die bei der Bestimmung von Handlungen in der Konversationsanalyse als zentral gelten, nämlich die *Komposition* bzw. das Design des Turns (Drew 2013a) und dessen (Sequenz-)*Position* (z. B. Schegloff 1996a; Stivers 2013). Arbeiten zur Handlungskonstitution gehen oftmals von einer sozialen Handlung aus und konzentrieren sich darauf, welche Aspekte für die Handlung konstitutiv sind,

mithilfe von welchen Praktiken diese Handlung vollzogen werden kann und was die typischen Umgebungen bzw. *home environments* (Zinken/Ogiermann 2013; vgl. Heritage/Sorjonen 1994 zu *base environments*) einer Praktik sind (Curl 2006; Drew/Couper-Kuhlen 2014; Kendrick 2015; Rossi 2015a; Thompson et al. 2021 u. a.). Diese Fragen tragen zum Verständnis bei, wie alternative Formen bzw. Praktiken für eine Handlung an unterschiedliche sozio-interaktionale Faktoren angepasst werden (Rossi 2018: 380, Fn. 1). Handlungszuschreibung spielt natürlich in all diesen Arbeiten eine Rolle, weil es unentbehrlich ist zu wissen, wie RezipientInnen mit ihrer Rückmeldung ihr Verständnis davon anzeigen, welcher Sequenztyp vom vorherigen Sprecher initiiert wurde (Lindström 1999; Sorjonen 2001; Thompson et al. 2015).

Wie genau die RezipientInnen *verstehen*, welche Handlung vom vorherigen Sprecher vollzogen wurde bzw. anhand welcher Faktoren die Rezipientinnen eine bestimmte Handlung dem Turn des vorherigen Sprechers zuschreiben, wurde erst in jüngster Zeit zu einem zentralen Analysefokus im Rahmen der Konversationsanalyse (s. Deppermann/Haugh 2022 zum bisherigen Forschungsstand und Heritage 2022 als Überblick über Ressourcen der Handlungszuschreibung; vgl. auch Levinson 2013; Rossi 2018; Rossi/Zinken 2016). Obwohl die Konversationsanalyse genauso wie viele Vertreter der Sprechakttheorie die inferenzielle Natur der Handlungszuschreibung anerkennt (Couper-Kuhlen/Selting 2018: 211; Deppermann/Haugh 2022; Heritage 2022; vgl. Abschnitt 2.1.3.1 für andere Ansätze im Rahmen der Sprechakttheorie), besteht der wesentliche Unterschied darin, dass im Rahmen der Konversationsanalyse solche Inferenzprozesse induktiv beschrieben werden anhand der emischen Verstehensdisplays von Interaktionsteilnehmenden sowie weiterer Faktoren, die unten genauer erläutert werden. Studien zur Handlungszuschreibung gehen oftmals von einer bestimmten Ressource bzw. einer bestimmten Praktik aus und konzentrieren sich darauf, wie sie in unterschiedlichen Kontexten von Rezipientinnen verstanden werden können. Eine komplette Trennung zwischen Handlungskonstitution und -zuschreibung ist freilich unmöglich: Sie sind zwei Seiten derselben Medaille, denn die beiden Aspekte tragen zu einer der zentralen Fragen der Forschung zur sozialen Interaktion bei, nämlich ”how people grasp the subjective meanings of one another’s actions” (Heritage 1984a: 57).

Grundsätzlich gibt es zwei Sichtweisen in Bezug auf die Frage nach Faktoren, die relevant sind, um zu verstehen „[w]hat is the speaker *doing* by that?“ (Schegloff 1997: 506). So unterscheiden Couper-Kuhlen/Selting (2018: 216-7) zwischen einem *bottom-up* und einem *top-down* Ansatz (s. auch Levinson 2013; vgl. auch Heritage 2022 zu *top-down* vs. *bottom-up resources*). Bei einem *top-down*-Ansatz spielt die Sequenz bzw. die Sequenzposition eines Turns die wichtigste Rolle für die Bestimmung einer Handlung. Dabei wird davon ausgegangen, dass „sequential features of conversation […] overshadow the contribution made by its linguistic form to what an utterance is doing“ (Schegloff 1984: 36). Beim *bottom-up*-Ansatz geht die Handlungsanalyse vom Turndesign aus (Couper-Kuhlen/Selting 2018: 217). Trotz dieser Diskussion besteht grundsätzlich Einigkeit, dass sowohl die Komposition als auch die Position konstitutiv für die Bedeutung und die interaktiven Folgen einer Praktik sind (Clift et al. 2013; Drew/Holt 1998: 497). Darüber hinaus hat die jüngste Forschung zur Handlungskonstitution und -zuschreibung gezeigt, dass

eine Reihe von weiteren sozio-interaktionalen Aspekten wichtig für das intersubjektive Verstehen einer Handlung sind (Deppermann/Haugh 2022; Drew/Couper-Kuhlen 2014: 13ff.; Heritage 2022; Levinson 2013). Die wichtigsten Faktoren, die sich für das Handlungsverstehen als relevant erwiesen haben, sind[20]: Sequenzposition bzw. Sequenzkontext (Abschnitt 2.2.2.1), Komposition bzw. Turndesign (Abschnitt 2.2.2.2) und Rechte sowie Status von Interaktionsteilnehmenden (Abschnitt 2.2.2.3).

2.2.2.1 Sequenzposition bzw. Sequenzkontext

Unter ‚Position' wird in der Regel die Position eines Turns in der Sequenz verstanden (Schegloff 2007a), obwohl es sich natürlich auch um die Position einer Praktik innerhalb der TCU, innerhalb eines (*multi-unit*)-Turns sowie innerhalb einer Aktivität handeln kann. Da die TCU jedoch die minimalste Einheit ist, mit der eine Handlung vollzogen werden kann, widmet sich der folgende Überblick vorwiegend der Rolle der Position einer Praktik innerhalb der Sequenz und einer Aktivität (vgl. Clift 2001 zur Position einer Praktik innerhalb von TCU; vgl. z. B. Schegloff 1996a zur Position eines TCUs innerhalb von *multi-unit*-Turns).

Wie in Abschnitt 2.2.1 schon erwähnt wurde, sind alle Handlungen in der Interaktion sequenziell organisiert, weswegen der unmittelbar vorhergehende sowie der unmittelbar anschließende Sequenzkontext unentbehrlich für die Bestimmung der Handlung sind, die mit dem fokalen Turn vollzogen wird. Am deutlichsten wird die Rolle der Sequenzposition für die Bestimmung von Handlungen in Studien, die zeigen, wie die gleiche Form bzw. Praktik abhängig von ihrer Sequenzposition zum Vollzug von unterschiedlichen Handlungen eingesetzt werden kann. So konnte z. B. Schegloff (1997) zeigen, dass Praktiken, die mit dem Vollzug von Reparaturinitiierungen assoziiert sind (wie z. B. *open-class* Reparaturinitiierungen, s. Drew 1997; Wiederholungen oder Fragewörter), in unterschiedlichen Kontexten auch andere Handlungen ausführen können. So konnte er zeigen, dass unterschiedliche ‚Frageformate', die rekurrent zur Reparaturinitiierung eingesetzt werden, auch (i) zur Antwortverfolgung bzw. *response pursuits*, (ii) als rituelle Formeln für spezifische Situationen bzw. Handlungen (vgl. Goffman 1971 zu Interaktionsritualen), (iii) zum Anregen zur Erzählung oder *challenges* verwendet werden. Bei Wiederholungen hat Schegloff folgende Verwendungen gezeigt: (i) Anzeige der Aufnahme des vorherigen Turns und (ii) Projektion des Bezugspunkts für Folgeturn (vgl. Bolden 2009). Die Rolle der Sequenzposition wurde auch bei der Handlungskonstitution und -zuschreibung von Imperativen in unterschiedlichen Sprachen hervorgehoben: So werden Imperative in der ersten Sequenzposition in einigen Sprachen eher zur Ausführung von Aufforderungen eingesetzt, während sie in der zweiten bzw. responsiven Position eher zum Vollzug von Erlaubnissen dienen (Keevallik 2017; Sorjonen 2017; Steensig/Heinemann

[20] Für ausführlichere Überblicke zu Faktoren, die für die Handlungskonstitution und -zuschreibung relevant sind, siehe Deppermann/Haugh (2022), Drew/Couper-Kuhlen (2014: 13-16), Heritage (2022), Levinson (2013).

2017; Zinken/Deppermann 2017). Deppermann/Reineke (2020) haben in ihrer Untersuchung der Funktion von *ich dachte* demonstriert, dass die interaktionale Arbeit, die mit diesem Format geleistet wird, ebenfalls stark von dessen Position innerhalb der Sequenz abhängt (vgl. Kärkkäinen 2009, 2012; Smith 2013). So wird *ich dachte* in der zweiten Position zur Anzeige einer Wissensdiskrepanz eingesetzt und kann somit auch als *account solicitation* fungieren. In der vierten Position dient die Praktik jedoch dazu, einen Account für eine vorher realisierte inadäquate Handlung zu liefern. Innerhalb einer Erzählaktivität erfüllt das Format die Funktion, eine falsche Annahme zu markieren, die dann mit einer richtigen Annahme kontrastiert wird (vgl. Sacks 1992, II: 181-182 und Schulze-Wenck 2005 zu einer ähnlichen Funktion von *first verbs*).

Die Umgebung bzw. die Position innerhalb der Sequenz oder Aktivität ist auch entscheidend dafür, welche Praktik zum Vollzug einer bestimmten Handlung gewählt wird. Curl (2006) konnte zeigen, dass unterschiedliche Formate für Angebote im Englischen je nach ihrer Position in Telefongesprächen benutzt werden. So werden konditionelle Formen eher am Anfang einer neuen Themensequenz oder des Telefongesprächs eingesetzt und werden dann zur Formulierung des Grunds für den Anruf verwendet. Deklarative Formate kommen in der Regel nach expliziten Problemanzeigen bzw. -berichten des anderen Sprechers im untermittelbar vorherigen Sequenzkontext vor. Interrogative Formen werden dagegen verwendet, wenn auf das Problem eher implizit im vorherigen Gespräch hingewiesen wurde, weswegen die Relevanz der Hilfestellung im Moment der Angebotsrealisierung nicht unbedingt klar ist (s. Tab. 1):

Conditional forms	*If you would… then I will…*	(Self focused) Reason for call	Beginning of call or topic initial
Declarative or Assertive forms	*I'll do X*	Interactionally generated, by what recipient just said	Explicit trouble reported in adjacent prior turn
Interrogative *Do you want* forms	*Do you want me to*	(Other focused) Not interactionally generated	Educed from possible trouble implicit earlier in the conversation (e.g. several minutes earlier)

Tab. (1): Zusammenfassung von Ergebnissen von Curl 2006 (aus Drew 2013b: 6).

Die Position innerhalb der Sequenz bzw. einer Aktivität ist auch für die Wahl von unterschiedlichen Aufforderungsformaten entscheidend (s. z. B. Drew/Couper-Kuhlen 2014: 13-5 für einen Überblick). So hat z. B. Rossi (2012) in seiner komparativen Studie zu imperativen und interrogativen Aufforderungsformaten im Italienischen gezeigt, dass mit Imperativen zu Handlungen aufgefordert wird, die zu einem schon laufenden *course of*

action von beiden Teilnehmenden beitragen. Interrogative Formen wurden eher für Aufforderungen eingesetzt, bei denen die Handlung, zu der aufgefordert wird, vom Handlungsverlauf des Rezipienten abweicht (s. Wootton 1997; Zinken/Ogiermann 2013 für ähnliche Ergebnisse für das Englische).

2.2.2.2 Komposition bzw. Turndesign

Unter ‚Komposition' versteht man das Design von Turns (Drew 2013a) bzw. von TCU-s), mit der/denen ein Turn gebildet wird (z. B., Ford 2004; Ford et al. 1996; Sacks et al. 1974; Selting 2000). Das Turndesign umfasst linguistische, prosodische und nonverbale bzw. körperliche Ressourcen[21], die von Interagierenden eingesetzt werden, um eine Handlung so zu vollziehen, dass der Turn als die beabsichtigte Handlung vom Adressaten verstanden wird. Zu solchen Ressourcen zählen lexikalische, phonetische, prosodische, syntaktische, morphologische Formen, Pausen, Lachen, Aspiration, Gesten, Gesichtsausdrücke, Blickverhalten sowie weitere körperliche Bewegungen und Positionierungen (Drew 2013a: 132). Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über die Rolle von linguistischen (Punkt a), prosodischen (Punkt b) und nonverbalen Ressourcen (Punkt c) für die Handlungskonstitution und -zuschreibung gegeben.

a) Linguistische Ressourcen

Als einflussreiche Studie zur Rolle der grammatischen Form für die Handlungskonstitution und -zuschreibung gilt Couper-Kuhlen (2014). In ihrer Untersuchung von Aufforderungen, Angeboten und Vorschlägen (d.h. *proposals* und *suggestions*) konnte sie zum einen zeigen, dass sich Interagierende bei der Unterscheidung zwischen diesen Handlungen an zwei Aspekten orientieren, nämlich wer die künftige Handlung *ausführen* und wer von der künftigen Handlung *profitieren* wird, wie in der folgenden Tabelle zusammengefasst ist:

[21] Obwohl nonverbale bzw. körperliche Ressourcen nicht unbedingt als Teil vom Turndesign angesehen werden, wird das Turndesign an dieser Stelle nicht im engeren Sinne verstanden (als Design eines *verbalen* Turns), sondern eher als Oberbegriff für alle Ressourcen, mit denen der Sprecher eine Handlung in der Interaktion vollziehen kann. Nonverbale Ressourcen können oftmals dazu beitragen, wie der verbale Turn verstanden wird. Außerdem können manche sozialen Handlungen komplett nonverbal vollzogen werden (z. B. Rossi 2014). Aus diesen Gründen sowie für eine übersichtliche Strukturierung des vorliegenden Theorieüberblicks werden nonverbale Ressourcen im vorliegenden Unterkapitel als Teil des Turndesigns behandelt (Drew 2013a: 132; vgl. Schegloff 2007a: xiv).

	Agent of future action	*Beneficiary of future action*
Proposal	Self & Other	Self & Other
Offer	Self	Other
Request	Other	Self
Suggestion	Other	Other

Tab. (2): Unterscheidungskriterien zwischen Aufforderungen, Angeboten und Vorschlägen (aus Couper-Kuhlen 2014: 634).

Ein weiterer zentraler Befund der Studie besteht darin, dass Interagierende jeweils spezifische Formate verwenden, um ihre Handlung als Aufforderung, Angebot oder Vorschlag zu konstruieren (Couper-Kuhlen 2014: 636). Anhand von Frequenzangaben für die Verwendung unterschiedlicher Formate für jede der vier Handlungen kam sie zu dem Schluss, dass jede Handlung ein ‚präferiertes'[22] Format hat, das für diese Handlung besonders häufig eingesetzt wird. Solche Formate können die Handlung, mit der sie besonders stark assoziiert sind, schon am Anfang des Turns stark projizieren und dadurch dem Rezipienten helfen zu verstehen, welche Handlung initiiert wird, obwohl dies natürlich sprachspezifisch ist und auch davon abhängt, ob das Format turninitial markiert ist oder nicht (vgl. Pekarek Doehler 2021; s. Abschnitt 2.2.3 für die Relevanz des Turnanfangs bei der Handlungszuschreibung; vgl. auch Abschnitt 10.2.1).

Die Erkenntnisse dieser Studie zeigen deutlich die Relevanz von grammatischen Formen für soziales Handeln (s. auch schon Thompson/Couper-Kuhlen 2005). Allerdings konzediert Couper-Kuhlen selbst, dass sich mit den von ihr untersuchten Formaten in anderen Kontexten auch andere Handlungen ausführen lassen (ebd.:638; Fn. 12), während sie nur vier Handlungen berücksichtigt. Um eine direkte Assoziation zwischen einem Format und einer bestimmten Handlung empirisch nachweisen zu können, ist es dennoch nötig, das gesamte Handlungsspektrum, das jedes Format aufweist, zu untersuchen. Dieser methodische Ansatz wird in der vorliegenden Arbeit verfolgt.

Darüber hinaus ist auch das Konzept von *benefit(s)* zur Unterscheidung zwischen den vier untersuchten Handlungen etwas problematisch. Trotz der unbestreitbaren Relevanz dieses Aspekts für die Interagierenden (Clayman/Heirtage 2014; Couper-Kuhlen 2014) ist die Frage „whose benefits?" (Couper-Kuhlen 2014: 625) analytisch gesehen nicht immer leicht zu beantworten, vor allem in Kontexten, in denen sich die Interaktionsteilnehmenden an einem gemeinsamen Projekt beteiligen und ein gemeinsames Ziel haben. Dies sei an Beispiel (1) aus einer Kochinteraktion zwischen Déspina (DP) und Penelope (PC) gezeigt. DP steht am Herd und brät das Fleisch, während PC Zwiebeln schneidet. Sie bittet PC, das noch verpackte Fleisch zuzugeben, was PC dann auch macht. Nachdem PC dies

[22] Es ist wichtig anzumerken, dass das Konzept ‚präferiert' hier nicht im Sinne von Präferenz gemeint wird (Pomerantz/Heritage 2013). Stattdessen geht es dabei eher darum, dass bestimmte Formate besonders häufig zum Formulieren von spezifischen Handlungen eingesetzt werden. Das heißt, "a limited set of formats is regularly used for the design of turns implementing given action types" (Couper-Kuhlen 2014: 639).

auch macht, bedankt sich DP für die Hilfestellung. Nach einer Pause in Zeile 01, fragt DP, ob sie die Lüftung anmachen sollen:

Bsp. (1): FOLK_E_00327_SE_01_T_01_c135_lüftung

```
01        (3.3)
02=> DP   [sollen wir die] (.) die lüftung [ANmachen?]
03   PC   [(so);         ]
04   PC                                    [ja.=     ]
05   PC   =*wollt   ich AUCH grad sagen,
     dp    *macht die Lüftung an--->
06        (5.1)*(14.0)
     dp    --->*
```

Ohne ins Detail zu gehen, lässt sich sofort erkennen, dass DP, die den Vorschlag in Zeile 02 macht, auch diejenige ist, die die vorgeschlagene Handlung (d.h. die Lüftung anmachen) ausführt, was für die Interpretation des Turns in Z. 02 als *Angebot* bzw. *offer* sprechen würde. Die Frage ist jedoch, ob es wirklich nur die Rezipientin bzw. PC ist, die von dieser Handlung profitieren wird oder ob die beiden Interaktionsteilnehmenden davon profitieren werden, weil sie beide in der Küche am Kochen sind. Darüber hinaus ist DP auch diejenige, die in diesem Moment das Fleisch braten muss und aus diesem Grund sehr nah am Herd steht, deswegen liegt die Ausführung dieser Handlung auch in ihrem eigenen Interesse. Im letzteren Fall wäre der Turn in Zeile 02 laut den oben angeführten Unterscheidungskriterien eher als *Vorschlag* bzw. *proposal* zu verstehen. So kann man an diesem Fall gut sehen, dass es analytisch gesehen manchmal schwer ist festzulegen, wer genau von einer Handlung profitiert bzw. profitieren wird und ob dieser Aspekt für die Teilnehmenden in situ relevant ist bzw. ob sich die Teilnehmenden daran orientieren (Gubina 2021a; vgl. Thompson et al. 2021).

b) Prosodische Ressourcen

Im Rahmen der Interaktionalen Linguistik behandelt man die Prosodie als Kontextualisierungshinweis[23] (Auer 1992; Gumperz 1982), der – zusammen mit syntaktischen, lexikalischen, semantischen, rhetorischen Eigenschaften, Sequenz- bzw. Aktivitätsstruktur und anderen sozio-interaktionalen Faktoren – die interaktive Bedeutung von Handlungen und Aktivitäten kontextualisieren, projizieren und/oder verdeutlichen kann (Couper-Kuhlen 2009; Couper-Kuhlen/Selting 1996; Curl et al. 2006; Ogden/Walker 2013; Selting 1991, 1992, 1993, 1995, 1996; Walker 2014; zur Prosodie in Konstruktionen s. Imo/Lawner 2020, insbesondere Barth-Weingarten et al. 2020). So wurde beispielsweise für das Englische gezeigt, dass eine erhöhte Tonhöhe am Äußerungsansatz (i) die Initiierung von neuen Themen markierten kann (vgl. Couper-Kuhlen 2001, 2004), (ii) Fragen, die eine Zustimmung mit der vorherigen Bewertung und keine ‚reinen' Informationsfragen sind, markieren kann (vgl. Sicoli et al. 2014), (iii) zusammen mit anderen Ressourcen einen Themenwechsel projizieren können (Heritage 2015: 95-6). Auch das Tonhöhenregister

[23] Es ist wichtig anzumerken, dass Kontextualisierungshinweise selbst immer kontextabhängig sind und nie absolut funktionieren (vgl. Gumperz 1992).

erfüllt eine wichtige Funktion in der Handlungskonstitution von Wiederholungen im Englischen: Für eine britische Radiosendung konnte Couper-Kuhlen (1996) zeigen, dass Wiederholungen des Moderators, die ungefähr im selben relativen Tonhöhenregister wie der vorherige Beitrag des Anrufers realisiert werden, als reine *requests for confirmations* interpretiert werden. Wenn der Moderator seine Wiederholung jedoch im selben absoluten Tonhöhenregister (d.h. *nicht* in seinem eigenen *default*-Register) realisiert, wird die Wiederholung eher als Nachahmung und *teasing* verstanden (vgl. z. B. Couper-Kuhlen 2020; Persson 2020; Rossi 2020; s. aber Curl et al. 2006, die keine eindeutige Korrelation zwischen Funktionen von Wiederholungen und deren prosodischen Realisierung feststellen konnten). Die Relevanz der prosodischen Realisierung des Turns in Relation zum vorherigen Turn eines anderen Sprechers wurde auch im Kontext von zweiten Bewertungen untersucht: Ogden (2006) zeigt, dass die Prosodie der zweiten Bewertung (nämlich mit *downgrading* vs. *upgrading* des prosodisch-phonetischen Musters *in Relation* zur prosodischen Realisierung der ersten Bewertung) entweder Zustimmung oder Differenz bzw. ein *disagreement* projizieren kann.

Für das Deutsche hat Selting (1991, 1992, 1993, 1995, 1996) gezeigt, dass konversationelle Fragen unterschiedliche Tonmuster aufweisen können und dass der Tonhöhenverlauf allein keinen eindeutigen Hinweis darauf gibt, welche Funktion eine Äußerung hat[24] (vgl. Couper-Kuhlen 2012 für das Englische). Selting (1995: Kapitel 3) behandelt die Intonation als unabhängiges Signalsystem und zeigt, dass Frageäußerungen mit einer steigenden terminalen Tonhöhenbewegung eine ‚offenere' Antworterwartung projizieren und somit auch einen weiten Spielraum dem Adressaten anbieten können. Fragen mit einer fallenden finalen Intonation sind dagegen mehr fokussierend, projizieren eine eingeschränkte Antworterwartung und bieten dem Adressaten einen engeren Spielraum. Darüber hinaus hat sie gezeigt, dass Frageäußerungen mit markierter Prosodie im Gegensatz zu Frageäußerungen mit unmarkierter prosodischer Realisierung ‚Erstaunen' bzw. ‚Verwunderung' anzeigen und damit ein Erwartungsproblem bzw. Erwartungsdiskrepanz signalisieren können (vgl. auch Selting 1996; s. auch Couper-Kuhlen/Selting 2018: 188-195 zu Akzeptabilitäts- und Erwartungsproblemen bei Reparaturinitiierungssequenzen). Auch Günthner (1996a) konnte zeigen, dass *warum/wieso*-Fragen, die als Vorwürfe zu verstehen sind, markierte ‚expressive' prosodische Realisierung aufweisen: So sind *warum/wieso*-Vorwürfe durch fallende letzte Tonhöhenbewegung, erhöhte Lautstärke, extreme steigend-fallende (oder fallend-steigende) Tonhöhensprünge und gedehnte Silben gekennzeichnet. Es muss jedoch hervorgehoben werden, dass solche prosodischen Realisierungen laut Günthner *nur im Zusammenhang* mit anderen syntaktischen, lexiko-semantischen und rhetorischen linguistischen Ressourcen zusätzlich die laufende Aktivität verdeutlichen. Die jüngste Untersuchung zu responsivem *echt* unterstützt dies und weist außerdem auf die mögliche Rolle des Tonhöhenregisters bzw. der Ansatzhöhe als Kon-

[24] Es soll hervorgehoben werden, dass die Rolle bzw. das Funktionspotenzial der Prosodie sprachabhängig ist. In einigen Sprachen wie z. B. im Italienischem, in denen z. B. der Satztyp nicht auf der morphosyntaktischen Ebene markiert wird, erfüllt die Prosodie mehr Funktionen als in anderen Sprachen (vgl. Rossi 2015a, 2020).

textualisierungshinweis hin (Gubina/Betz 2021): So wird responsives *echt*, das eine *challenge* projiziert und eine auf Wissen beruhende Erwartungsdiskrepanz signalisiert, nicht nur mit einer tendenziell fallenden finalen Intonation, Dehnungen, Aspirationen usw., sondern auch tendenziell mit einem tieferen Ansatz bzw. einem tieferen Tonhöhenregister beim Ansatz realisiert. Welche Rolle die prosodische Realisierung bei den in dieser Arbeit untersuchten Formaten spielt, wird vor allem in Abschnitten 5.4.1 zu *soll ich...?*, 6.4.1 zu *kannst du...?* und 7.4.2 zu *willst/magst/möchtest du...?* genauer dargestellt.

c) Nonverbale Ressourcen

Auch leibliche Ressourcen sind in unterschiedlicher Weise für die Handlungskonstitution und -zuschreibung maßgeblich. Bestimmte Handlungen können teilweise oder komplett nonverbal vollzogen werden, wie z. B. Aufforderungen (Floyd et al. 2020; Rossi 2014, 2020), Befolgung von Aufforderungen (Deppermann/Schmidt 2021a; Rauniomaa/Keisanen 2012), Angebote (Kärkkäinen/Keisanen 2012) sowie andere Methoden der Hilfestellung (Kendrick 2021) und Bestätigungen (De Stefani 2021). Die durch leibliches Handeln geschaffene Projizierbarkeit einer Handlung kann einen Einfluss auf die Argumentstruktur bzw. die syntaktische Komplexität des Turndesigns haben: So ermöglicht z. B. die Salienz bzw. die Sichtbarkeit und Erwartbarkeit einer Handlung im Rahmen der laufenden Aktivität oftmals die Verwendung von *lean syntax*, also das Weglassen von Argumenten und/oder Prädikaten (Deppermann 2020; vgl. Zinken/Deppermann 2017; s. Deppermann/Gubina 2021b für einen Überblick). Die leibliche Vororientierung und/oder körperliche Verfügbarkeit des Rezipienten sowie die Projizierbarkeit einer Handlung im Rahmen der laufenden Aktivität können auch für die Wahl des Formats der Handlungsrealisierung relevant sein (Gubina 2021a; Mondada 2014; Rossi 2015a; Sorjonen/Raevaara 2014).

Genauso wie prosodische Merkmale (s.o.) können auch leibliche Ressourcen, die zusammen mit dem Turn eingesetzt werden, die Funktion bzw. Bedeutung von verbalen Praktiken verdeutlichen bzw. projizieren. So kann z. B. Blickabwendung (i) eine dispräferierte Antwort auf eine Informationsfrage projizieren (Kendrick/Holler 2017; Robinson 2020), (ii) den Sequenzabschluss markieren (vgl. z. B. Rossano 2012: Kapitel 4), (iii) die Funktion bzw. die Handlung, die mit einem Format vollzogen wird, verdeutlichen (Keevallik 2013, 2015, 2018; Pekarek Doehler 2019; Rossi/Zinken 2016; Stukenbrock 2010), oder auch (iv) die Initiierung einer Wortsuche markieren (Goodwin/Goodwin 1986; vgl. Auer/Zima 2021). Körperliche Ressourcen spielen auch in Reparaturinitiierungssequenzen eine wichtige Rolle, indem sie ein ‚Problem' leiblich projizieren können. Dies kann z. B. (i) mithilfe von Gesichtsausdrücken (wie z. B. *thinking face* in Wortsuchen, vgl. Goodwin/Goodwin 1986; oder Stirnrunzeln, vgl. Kaukomaa et al. 2013), (ii) durch Anhalten der laufenden praktischen Aktivität (Floyd et al. 2016; Kamunen 2019) oder (iii) bestimmte Kopfbewegungen, *body torque* oder Lehnen nach vorne vollzogen werden (z. B., Floyd et al. 2016; Kamunen 2019; Oloff 2018; Rasmussen 2014; Seo/Koshik 2010; vgl. Schegloff 1998 zu anderen Funktionen von *body torque*). Außerdem kann die Initiierung einer nonverbalen Handlung *vor* der Erlaubniserteilung bzw. vor der Rückmel-

dung des Rezipienten darauf hindeuten, dass der Sprecher eine präferierte Antwort erwartet, sich an der Ausführung der Handlung als unproblematisch orientiert und eine hohe Agentivität beansprucht (Deppermann/Gubina 2021b; vgl. auch Rossi/Stivers 2021; Tuncer/Haddington 2020; Zinken 2015). Auf weitere Funktionen von solchen Initiierungen einer nonverbalen Handlung vor der Rückmeldung des Rezipienten bei einigen Formaten sowie auf die Rolle des nonverbalen Verhaltens der Interagierenden wird an einzelnen Stellen in Kapiteln 5–9 eingegangen.

2.2.2.3 Rechte und Status

Seit einiger Zeit hat sich die konversationsanalytische Forschung intensiv der Rolle von deontischen und epistemischen Rechten und Status gewidmet. Unter ‚deontischem Status' bzw. ‚deontischer Autorität' versteht man das Recht des Sprechers, künftiges Handeln der anderen zu beeinflussen. Stevanovic and Peräkylä (2012) haben gezeigt, wie die Orientierung an dem deontischen Status und den Rechten von Teilnehmenden maßgeblich dafür ist, ob bestimmte Äußerungen als Vorschlag oder Entscheidung verstanden werden (s. auch Stevanovic 2018; Stevanovic/Peräkylä 2014). Auch in der Aufforderungsforschung wurde die Orientierung des Sprechers an seiner Berechtigung, die Ausführung einer Handlung von anderen zu erbitten, als einer der Faktoren bei der Wahl von Aufforderungspraktiken genannt (vgl. Brown/Levinson 1987: 74-82; Curl/Drew 2008; Heinemann 2006; Lindström 2005).

Rossi und Zinken (2016) haben in ihrer Untersuchung von unpersönlichen deontischen Aussagen (wie z. B. *bisogna+V* und *trzeba+V* ‚es ist nötig, X zu INF' im Italienischen und im Polnischen entsprechend) gezeigt, wie die Orientierung der Teilnehmenden daran, wer für eine bestimmte Handlung verantwortlich ist, sowie das nonverbale Verhalten des Sprechers dazu beitragen, ob die Praktik als eine Aufforderung oder als eine Erklärung oder Rechtfertigung (engl. *account*; vgl. Heritage 1990; Robinson 2016) für das Handeln bzw. Verhalten des Sprechers verstanden wird. Insbesondere werden unpersönliche deontische Aussagen eher als Accounts verstanden, wenn der Sprecher selbst für die Handlung verantwortlich ist, die anderen Teilnehmenden während der Realisierung nicht anschaut und in den Vollzug der nonverbalen Handlung, die in der deontischen Aussage adressiert wird, schon involviert[25] ist. Wenn deontische Aussagen eher als Aufforderungen aufgenommen werden, liegt die betroffene nonverbale Handlung im Verantwortungsbereich eines anderen Teilnehmenden, der überdies vom Sprecher direkt angeschaut werden kann (vgl. z. B. Rossano 2012: Kapitel 3, 2013: 315-322 und Stivers/Rossano 2010 zur rückmeldungsmobilisierenden Funktion des Blicks). Außerdem konnten die Autoren demonstrieren, dass die Praktik auch dazu beitragen kann, die Verantwortung bzw. die

[25] Dies bedeutet nicht unbedingt, dass der Sprecher die körperliche Handlung schon *vollzieht*. Vielmehr geht es darum, dass das nonverbale Verhalten des Sprechers seine Involviertheit in die nonverbale Handlung projiziert (Rossi/Zinken 2016: e308; vgl. Lerner/Raymond 2021).

Beteiligung von Teilnehmenden an einer bestimmten Aufgabe aufzuteilen, auszuhandeln oder zu vermeiden.

Die Orientierung an Rechten, die mit *category memberships* verbunden sind, wurde auch in der jüngsten Studie von Rossi/Stivers (2021) zu *category-sensitive actions* demonstriert, d.h. zu Handlungen, deren Ausführung sensitiv in Bezug auf eine soziale Kategorie ist. Basierend auf Analysen von Aufforderungs-, Angebots- und Einladungssequenzen konnten die AutorInnen zeigen, dass die Teilnehmenden eine Handlung als solche Handlung verstehen, indem sie (i) die Initiierung der Handlung anhalten; (ii) einen Account liefern, wenn sie die Handlung ohne Erlaubniserteilung initiiert haben; (iii) aber hingegen keine Orientierung an der Grenzüberschreitung anzeigen, wenn sie durch ihre *category membership* für die Ausführung dieser Handlung berechtigt sind.

Hiramoto and Hayashi (2022) demonstrieren, wie der deontische Status der SprecherInnen aufgrund von *category membership* dazu beiträgt, welche Handlung einem Turn zugeschrieben wird. So wird beim Einkaufen im Supermarkt die Benennung von Objekten durch die Mutter als *Aufforderung* bzw. als *Instruktion* an andere Familienmitglieder verstanden, das Objekt zu suchen und in den Einkaufswagen zu legen. Die Benennungen von Gegenständen durch andere Familienmitglieder werden dagegen lediglich als Vorschläge interpretiert, die anschließend von der Mutter entweder angenommen oder abgelehnt werden.

Auch epistemische Rechte und Status bezüglich des primären Zugangs zu und Rechten auf Wissen spielen eine wichtige Rolle für die Handlungskonstitution und -zuschreibung. So hat Heritage (2012a) gezeigt, dass jede Äußerung, zu deren Proposition der Rezipient einen höheren epistemischen Status und somit auch einen besseren oder sogar primären epistemischen Zugang hat, unabhängig von der syntaktischen oder prosodischen Realisierung als eine Informationsfrage (engl. *request for information*) verstanden wird (vgl. Couper-Kuhlen 2012 zur Prosodie von Fragen im Englischen). Eine Frage von einem wissenden Sprecher bzw. einem Sprecher mit primären epistemischen Rechten wird in Bezug auf die in der Frage ausgedrückte Proposition nicht zu einer Informationsfrage, sondern zu einer rhetorischen Frage (Bolinger 1957; Quirk et al. 1985) oder sogar zu einer *challenge* (Koshik 2005) eingesetzt und auch so verstanden (Clayman/Heritage, 2002a, 2002b; Heinemann 2008; Heritage 2002, 2012a). Robinson (2013a) zeigt auch die Rolle der Verteilung von epistemischen Rechten für die Handlungszuschreibung in Teilwiederholungen: Wenn der Rezipient erkennt, dass der Sprecher, der die Teilweiderholung initiiert hat, sich in einer [K+][26] bzw. wissenden Position in Bezug auf den wiederholten Sachverhalt befindet, wird diese Teilwiederholung als Reparaturinitiierung verstanden, die auf Problemen der Akzeptabilität beruht und die somit eine Unstimmigkeit bzw. *disagreement* implementiert, oder zumindest projiziert (vgl. Benjamin/Walker 2013; Couper-Kuhlen 2020; Gubina/Betz 2021; Jefferson 1972:310–12; Persson 2020; Rossi

[26] Mit [K+] wird in der Regel ein Teilnehmer markiert, der in Bezug auf ein Wissensterritorium (Kamio 1997) bzw. einen Wissensbereich mehr wissend ist bzw. einen besseren epistemischen Zugang zu den Informationen hat, während [K-]-TeilnehmerInnen weniger wissend sind (s. z. B. Heritage 2012a, 2012b; Heritage/Raymond 2012).

2020; Schegloff 2007a: 102–4, 151; Svennevig 2008). Wenn der Rezipient erkennt, dass der Produzent der Teilwiederholung sich in einer [K–] Position in Bezug auf den wiederholten Sachverhalt befindet, wird diese Wiederholung zwar auch als eine Reparaturinitiierung verstanden, aber als eine, die ein Problem des Hörens oder Verstehens betrifft (vgl. Rossi 2018: 383 für den Unterschied zwischen einem *relativen* bzw. *differenziellen* und einem *absoluten* epistemischen Zugang). In seiner Untersuchung von *factual declaratives* konnte Rossi (2018) weiterhin zeigen, dass der epistemische Zugang des Rezipienten zum angesprochenen Sachverhalt eine zentrale Rolle dafür spielt, ob der Deklarativ als Aufforderung + Informieren oder als Aufforderung + Kritik konstruiert und verstanden wird. So werden Deklarative als Aufforderungen + Informieren interpretiert, wenn der Rezipient keinen epistemischen Zugang zum angesprochenen Sachverhalt hat. Haben RezipientInnen einen direkten epistemischen Zugang, werden die Deklarative neben einer Aufforderung zusätzlich als Kritik verstanden.

2.2.3 Indirekte Sprechakte: Ein Problemfall der Konversationsanalyse und Interaktionalen Linguistik?

Das Konzept von ‚indirekten Sprechakten' (genauso wie der Begriff ‚Sprechakt' generell) wird in der Regel weder in der Konversationsanalyse noch in der Interaktionalen Linguistik verwendet. Nichtdestotrotz wurden auch in diesen beiden Bereichen mehrere Interpretationsansätze zu vergleichbaren Handlungen entwickelt, die sich auch darauf anwenden lassen, was die Sprechakttheorie als ‚indirekte Sprechakte' greift. Der Unterschied zu den in Abschnitt 2.1.3.1 dargestellten (vorwiegend) sprechakttheoretischen Ansätzen besteht darin, dass sich die Konversationsanalyse nicht (primär) mit der Frage beschäftigt, wie eine *linguistische Form* als Handlung interpretiert wird, sondern vielmehr, wie Interaktionsteilnehmende die *Gesamtheit* von unterschiedlichen Ressourcen als Implementierung einer Handlung interpretieren. Deppermann/Haugh (2022: Abschnitt 1.3) unterscheiden zwischen drei konversationsanalytischen Ansätzen zur Handlungszuschreibung: (i) dem *practions*-, oder Zusammensetzungs- bzw. *assemblages*-Ansatz, (ii) dem inferenziellen Ansatz, und (iii) dem semiotischen Ansatz. Alle drei werden im Folgenden kurz dargestellt.

Der *Practions*-Ansatz bzw. Zusammensetzungsansatz (auch *assemblages approach*, vgl. Deppermann/Haugh 2022: 12-13) beruht auf dem Konzept von 'Praktiken' als Methoden, mit denen die Wirklichkeit konstruiert wird (Garfinkel 1967; Garfinkel/Sacks 1970) und die als Zusammensetzungen bzw. Konfigurationen aus unterschiedlichen Ressourcen gelten, die in bestimmten Kontexten zum Vollzug von spezifischen Handlungen eingesetzt werden (Heritage 2010; Schegloff 1996b, 1997; s. Abschnitt 2.2.4). Als *practions*-Ansatz hat Enfield (2013: 100) den Ansatz von Schegloff (1996b, 1997) bezeichnet. Beim *practions*-Ansatz wird von einem festen Zusammenhang zwischen einer Gruppe von Praktiken und einer Handlung ausgegangen. Dies impliziert, dass man zur Handlungsbestimmung lediglich die Praktiken erkennen muss, die von Teilnehmenden eingesetzt werden (s. auch Schegloff 1997: 539; vgl. aber Schegloff 1984).

Einen zweiten, weitgehend akzeptierten Ansatz stellt der Inferenzansatz dar (Levinson 2013, 2017). Die Handlungszuschreibung beruht hier auf der Verarbeitung von allen, d.h. sowohl *bottom-up* als auch *top-down* Informationsquellen. Dies umfasst linguistische, prosodische und nonverbale Eigenschaften des vorherigen Turns, alle Eigenschaften des interaktionalen Kontextes sowie des laufenden Projektes und auch Handlungsziele von Interagierenden (Levinson 2013: 127, 2017: 208-211). So wird die Handlungszuschreibung als sehr zeitkritischer *online*-Prozess angesehen: Wie die Forschung zum Sprecherwechsel zeigen konnte, beträgt die durchschnittliche Pause zwischen einem Turn und einer Reaktion 200 Millisekunden (De Ruiter et al. 2006; Stivers et al. 2009). Erkenntnisse aus der neurolinguistischen Forschung zeigen, dass AdressatInnen die Handlung des vorherigen Sprechers erkennen und mit der Planung ihrer anschließenden Rückmeldung anfangen, *bevor* der Turn des vorherigen Sprechers zu Ende ist (Bögels et al. 2018; Gisladottir et al. 2018; Torreira et al. 2015). Dafür sprechen auch Ergebnisse einiger konversationsanalytischer Studien, die zeigen, dass RezipientInnen oftmals eine passende bzw. erwartbare Rückmeldung auf den vorherigen Turn initiieren, *bevor* der vorherige Turn zu Ende ist (z. B., Bögels et al. 2020; Deppermann/Schmidt 2021a; Deppermann et al. 2021; De Stefani 2021; Jefferson 1983, 1984). All diese Studien demonstrieren zum einen, dass RezipientInnen syntaktische, lexikalische, prosodische, pragmatische und nonverbale Projektionen nutzen, die von verbalen und nonverbalen Ressourcen des vorherigen Sprechers eröffnet werden, um immer genauer werdende Erwartungen darüber zu bilden, was für eine Handlung von dem Gegenüber ausgeführt wird und welche Reaktion erwartet wird (Deppermann et al. 2021; Sacks et al. 1974). Zum anderen zeugen diese Erkenntnisse davon, dass besonders der Anfang eines Turns oftmals eine Handlung mehr oder weniger eindeutig projiziert, wobei dies auch sprachspezifisch sein mag; der Verarbeitungsaufwand scheint aber handlungsspezifisch zu sein und inferenzielle Prozesse können manchmal auch nach dem Ende des vorherigen Turns immer noch am Laufen sein (s. Bögels et al. 2018 und Torreira et al. 2015 für die Diskussion von Unterschieden beim Erkennen von Absagen und Vor-Angeboten sowie Regel et al. 2011 und Spotorno et al. 2013 zur Ironie).

Diese Studien zeigen, dass unterschiedliche Ressourcen, die für das Verstehen des Handelns wichtig sind (wie lexikalische, morpho-syntaktische, prosodische, pragmatische Ressourcen), *gleichzeitig* und *schrittweise* verarbeitet werden. Die Interpretation von Äußerungen (wie auch die Sprachproduktion und -verarbeitung generell, vgl. Levelt 1989) wird also *inkrementell* vollzogen (Hagoort 2008), was mit einer emergenten, sequenziellen Entfaltung von Ressourcen auf unterschiedlichen Ebenen (von phonetischer bis syntaktischer Ebene) bei der Äußerungsrealisierung übereinstimmt (Hopper 1988). Diese Erkenntnisse widerlegen somit die Annahmen der in Abschnitt 2.1.3.1 dargestellten, besonders inferenz-basierten Ansätze der Sprechakttheorie zur Interpretation von indirekten Sprechakten, nämlich, dass man bei der Handlungszuschreibung zunächst den propositionalen bzw. semantischen Gehalt der kompletten Äußerung verarbeiten muss, um dann anhand von kontextuellen Faktoren zu inferieren, welche Handlung mit der Äußerung im gegebenen Kontext vollzogen wird.

Im Rahmen des dritten, eher anthropologisch und z.T. gesprächsanalytisch ausgerichteten semiotischen Ansatzes (Deppermann/Haugh 2022: 14-15) wird eine Handlungszuschreibung im Sinne eines *binning approach* komplett abgelehnt, d.h. die sprechakttheoretische Vorstellung, dass es ein bereits vorhandenes Inventar von Handlungstypen gibt, aus dem die Interagierenden gewisse Labels auswählen und die Äußerungen voneinander auf solche Weise interpretieren (Enfield/Sidnell 2017a; s. auch Enfield 2013; Enfield/Sidnell 2017b). Dafür werden zwei Gründe angeführt: Erstens müssen SprecherInnen in der Interaktion den Handlungstyp des vorherigen Turns nicht unbedingt bestimmen bzw. benennen (können), um darauf zu reagieren. Vielmehr fokussieren sich Adressierte auf linguistische und semiotische Ressourcen der initialen Handlung, die es ermöglichen zu verstehen, welche Reaktion entgegnet werden soll bzw. was eine passende Reaktion darstellt (z. B. Enfield/Sidnell 2017a: 111, 124). Zweitens kann laut den Vertretern dieses Ansatzes die Handlungsspezifik jedes Turns in Bezug auf die Granularität der Handlungsbeschreibung variieren, weswegen es unmöglich erscheint, eine sprachliche Form als konventionelles Format für eine bestimmte Handlung zu behandeln (Enfield/Sidnell 2017a: 105-106; 113). Die Autoren meinen, dass Handlungskategorien lediglich für analytische Zwecke relevant sein könnten (Enfield/Sidnell 2017b: 524), während sie für InteraktionsteilnehmerInnen nur dann eine Rolle spielen, wenn Handlungen explizit in der Interaktion kategorisiert und damit als solche *accountable* gemacht werden (vgl. auch Enfield/Sidnell 2017b, 2022). Ein Nachteil dieses von Enfield und Sidnell entwickelten Ansatzes besteht darin, dass mit dessen Hilfe keine Erkenntnisse über generische Sequenzmuster zu gewinnen sind, was viele zentrale Erkenntnisse der Konversationsanalyse zur Sequenzorganisation in Frage stellt, ohne eine Alternative dazu anzubieten. Außerdem wird die Sequenzorganisation in Bezug auf die Handlungskategorien organisiert, die in diesem Fall mit anderen Eigenschaften des Turndesigns, Referenz, *epistemics*, *deontics* etc. somit nur schwer zu ersetzen wären (vgl. Duranti 2017; Heritage 2022: 301). Darüber hinaus ist eine Handlungskategorisierung häufig unumgänglich, da erst auf dieser Basis klar wird, welches Anschlusshandeln als Reaktion erwartet wird. Außerdem werden Handlungskategorien oftmals auch in der indirekten Rede von Interaktionsteilnehmenden verwendet (vgl. Rumsey 1990; Silverstein 1979), was davon zeugt, dass sie sich an diesen (teilweise) umgangssprachlichen Handlungskategorien orientieren.

Die konversationsanalytische und interaktionslinguistische Forschung hat sich auch mit Praktiken befasst, die in der Sprechakttheorie der Gruppe von indirekten Sprechakten zugewiesen wurden (vgl. Abschnitt 2.1.3.2). Obwohl sich die Forschung zu dieser Frage sich noch relativ am Anfang befindet und sich vor allem auf Bitten und Aufforderungen konzentriert, haben sich bisher u. a. folgende Faktoren für die Wahl zwischen alternativen Praktiken für kommissiv-direktive Handlungen als relevant erwiesen:

- Die Orientierung der SprecherInnen an ihrer Berechtigung (*entitlement*), zu einer Handlung aufzufordern, sowie an möglichen Hindernissen (*contingencies*), die mit der Ausführung der Handlung assoziiert werden können (vgl. z. B. Curl/Drew 2008; Fox/Heinemann 2016, 2017; Heinemann 2006; Lindström 2005),

- die Position innerhalb der Sequenz/Aktivität und Vororientierung der RezipientInnen (inkl. körperlicher) bzw. ihr *committment* in Bezug auf ein laufendes Projekt bzw. *course of action* (vgl. z. B. Curl 2006; Gubina 2021a; Rossi 2012; Zinken/Ogiermann 2013; Zinken 2016)
- die Projizierbarkeit einer Handlung und/oder einer Handlungsrelevanz (vgl. z. B. Mondada 2011, 2014; Rossi 2014; Sorjonen/Raevaara 2014),
- die angezeigte Einstellung der RezipientInnen in Bezug auf die präferierte Handlung (engl. *disposition towards complying with action*; vgl. Raymond et al. 2021; Thompson et al. 2021).

Während die konversationsanalytische Forschung inzwischen einiges zur Wahl der alternativen Formate für eine Handlung erforscht hat (was die Sprechakttheorie nicht getan hat), gibt es immer noch wenige Erkenntnisse in Bezug darauf, wie die sogenannten indirekten Sprechakte verstanden werden und wann genau es um eine *double-barreled*-Handlung geht und wann nicht, was dagegen im Fokus der sprechakttheoretischen Forschung stand.

Wie sich diesem kurzen Überblick sowie den vorherigen Abschnitten entnehmen lässt, hat auch die konversationsanalytische Forschung trotz wichtiger neuerer Erkenntnisse (Deppermann/Haugh 2022) die Mechanismen der Handlungszuschreibung in der sozialen Interaktion noch längst nicht vollständig geklärt. Auch ist das Problem von ‚indirekten Sprechakten' bzw. mehreren Handlungen, die ein Sprecher mit einem Turn vollziehen kann, nicht gelöst (Levinson 2013, 2017): Oft kann ein Turn mehr Funktionen erfüllen als die, auf die AdressatInnen/RezipientInnen erkennbar reagieren. Andererseits gibt es oft Rückmeldungen, die zu mehreren Funktionen passen und daher die Frage, welche Handlung genau wahrgenommen wurde (und wie viele), nicht klären. Eine besondere Herausforderung stellen sogenannte *double-barreled actions* dar (Schegloff 2007a: 73-78; Raymond 2013): Unter solchen Handlungen werden in der Regel *first pair-parts* verstanden „[that] can function doubly, both as actions in their own right and as vehicles or formats for other actions" (Schegloff 2007a:73). Sie können somit mehrere, auch teilweise miteinander im Konflikt stehende Reaktionspräferenzen projizieren. So können mit Bewertungen auch Komplimente vollzogen werden, mit Fragen auch Bitten, Aufforderungen, Angebote etc. Dies impliziert, dass zwischen solchen Handlungen eine *indem*-Relation besteht, d.h. *indem* man eine Reparatur initiiert, äußert/projiziert man einen Widerspruch, *indem* man eine Bewertung realisiert, macht man ein Kompliment, *indem* man eine Frage stellt, macht man ein Angebot usw. Als wichtigste Evidenzquelle von *double-barreledness* gilt dabei die Reaktion des Rezipienten bzw. seine Orientierung an beiden Handlungen (Schegloff 2007a: 76), wie im folgenden Fall aus Davidson (1984: 127):

Bsp. (2): Davidson, 1984:127

```
01   Ali: You wan' me bring you anything?
02        (0.4)
03=> Bet: No: no: nothing.
04   Ali: AW:kay.
```

Schegloff (2007a: 76) argumentiert, dass der Turn von Bet in Zeile 03 sowohl auf das Design des Turns in Zeile 01 (d.h. die Frage) als auch auf die sequenzielle Handlung, die damit vollzogen wird (d.h. das Angebot) gleichzeitig reagiert. Somit reagiert „no: no:“ auf die Frage und „nothing“ auf das Angebot.

Allerdings ist es nicht immer so offensichtlich, was genau als *vehicle* fungieren kann bzw. was darunter verstanden wird: Das heißt, wenn man sagt, dass man ein Angebot macht, indem man eine Frage stellt, wird unter der Frage eine *soziale Handlung* im Sinne von *Informationsfrage* verstanden (Enfield et al. 2010) oder eher der Satztyp bzw. die Interrogativform? (zur Problemhaftigkeit des Konzeptes *question* bzw. Frage s. Schegloff 1984, 1995; Stivers/Rossano 2010). Mit einem ähnlichen Problem wird man z. B. auch bei Bewertungen konfrontiert, die ebenfalls ein problematisches Konzept in der Konversationsanalyse darstellen, denn die Bezeichnung *Bewertung* kann sowohl für einen Äußerungstyp mit einem evaluativen Ausdruck als auch für die soziale Handlung *Bewerten* verwendet werden (Goodwin/Goodwin 1992; Pomerantz 2021: 60-65; Schegloff 2010). Aus diesem Grund ist es nicht immer klar, was gemeint wird, wenn man sagt, dass man ein Kompliment oder eine Selbstkritik (im Sinne von *self-deprecation*) vollzieht, indem man eine Bewertung äußert: Wird dabei unter einer Bewertung einfach ein Format mit einem evaluativen Ausdruck gemeint, eine Handlung per se oder sind Komplimente und Selbstkritik eher spezifische Unterarten von Bewertungen?

Raymond (2013) sieht Entscheidungsfragen zwar ebenfalls als *double-barrelled actions*, doch die Frage scheint er nicht (unbedingt) im Sinne einer Handlung (i.e., *request for information*), sondern eher im Sinne von einem *Format* zu verstehen. So unterscheidet er zwischen zwei Arten von Präferenzen, die mit Entscheidungsfragen eröffnet werden, nämlich eine formale Designpräferenz und eine Handlungspräferenz (vgl. auch Raymond 2000, 2003 zu *formal design preference*). So werden von solchen Entscheidungsfragen auch jeweils zwei *response slots* eröffnet: Im ersten wird eine Antwort auf Interrogativ geliefert und somit werden die Erwartungen der formalen Präferenz erfüllt, während im zweiten Slot eine tatsächliche SPP bzw. Rückmeldung auf die tatsächliche Handlung, die mit dem vorherigen Turn vollzogen wurde, gegeben wird, d.h. [Reaktion auf Interrogativ] + [Reaktion auf Handlung, wenn relevant] (Raymond 2013: 17).

Es kann jedoch auch nicht bestritten werden, dass man mit einem Turn auch zwei und mehr Handlungen vollziehen kann, selbst wenn der Turn angeblich nur einen *main job* erfüllen kann und die restlichen Handlungen somit eher als ‚sekundär‘ gelten würden (Levinson 2013, 2017). Doch in welcher Relation solche Handlungen zueinander stehen, welche *jobs* bzw. Funktionen, die mit einem Turn vollzogen werden können, als Handlungen gelten, und wie genau all diese Handlungen analytisch zu bestimmen, zu beschreiben und zu konzeptualisieren sind, bleibt bis heute immer noch kaum beantwortet – weder von der Sprechakttheorie noch von der Konversationsanalyse.

2.2.4 Aktuelle Konzeptualisierungsansätze von Sprache und Handeln: Praktiken, Konstruktionen und *social action formats*

Da sich die vorliegende Arbeit der Untersuchung von rekurrenten Modalverbformaten widmet, stellt sich die Frage: Was ist ein Format? Warum lässt sich bei Modalverbformaten nicht einfach über Praktiken oder Konstruktionen sprechen? Im Folgenden werden aktuelle Konzeptualisierungsansätze zum Verhältnis zwischen Sprache und Handeln in der konversationsanalytischen und interaktionslinguistischen Forschung dargestellt und verglichen. Dabei wird auch auf die bisherigen Probleme dieser Ansätze eingegangen.

Das erste Konzept, das für die konversationsanalytische Forschung relevant ist, ist *Praktiken für soziale Handlungen*, d.h. rekurrente Konfigurationen aus unterschiedlichen Ressourcen, die in bestimmten Kontexten zum Vollzug von bestimmten Handlungen eingesetzt werden und die sowohl form-basiert als auch inhalts-basiert sein können (Levinson 2013: 117). Deppermann et al. (2016) gehen auf mehrere Eigenschaften von linguistischen Praktiken ein, obwohl die AutorInnen an einigen Stellen selbst anmerken, dass „das Gewicht der einzelnen Punkte je nach Typ der Praktik variieren kann“ (Deppermann et al. 2016: 3). Deswegen werden im Folgenden nur solche Eigenschaften kurz skizziert, die für das konversationsanalytische Verständnis des Praktikbegriffs (zumindest teilweise) relevant sind (vgl. Deppermann et al. 2016: 3-11):

- *Materialität: Körper, Raum und Objekte*: Die körperliche Position oder Ausrichtung, die Position eines Objektes sowie dessen Salienz (Ariel 1988, 1990) ist ein „konstitutiver Hintergrund für viele sprachliche Praktiken“ (Deppermann et al. 2016: 4; vgl. auch Fox/Heinemann 2019, 2020; Gubina 2021a; Hausendorf 2013; Hausendorf/Schmitt 2018; Keevallik 2013, 2014; Rossi 2012; Raymond/Lerner 2014; Stukenbrock 2010; Zinken 2015). Außerdem beinhalten die Praktiken oft den Gebrauch von Objekten (z. B., Nevile et al. 2014)
- *Medialität und modale Ressourcen:* Sprachliche Praktiken werden immer zusammen mit unterschiedlichen kinesisch-visuellen bzw. nonverbalen Ressourcen realisiert (wie z. B., Stimme, Blickverhalten, Mimik, Gestik, Körperbewegungen bzw. -positionierung etc.). Sie „kommen nie abstrakt, sondern in einer bestimmten medial-leiblichen Realisierung vor“ (Deppermann et al. 2016: 5). Außerdem werden Praktiken durch mediale Rahmenbedingungen geprägt, sind manchmal an bestimmte medientechnische Realisierungsbedingungen gebunden und können durch neue mediale Formen erzeugt werden (Deppermann et al. 2016: 5-6).
- *(Soziale) Beteiligungsstruktur*: Praktiken sind oft an Rechte, Pflichten und Status, die Handlungsakteure gemäß ihren Partizipationsrollen in der Interaktion aufweisen, gebunden. Es muss dabei betont werden, dass es sich nicht um institutionelle Rollen als stabile Konstrukte handelt, sondern eher um solche Rechte, Pflichten und Rollen, die in der Interaktion von Interagierenden hergestellt, zugeschrieben und ausgehandelt werden (z. B., Bergman 1993; Goodwin 1981; Goodwin/Goodwin 2004; Heritage/Raymond 2005; Raymond/Heritage 2006; Raymond/Zimmerman 2016; Schegloff 1992a, 1997; s. aber auch Heritage 2012a, 2012b; Robinson 1998; Stevanovic 2018).

- *Handlungsbezug:* Praktiken erhalten ihre Bedeutung nur durch Einbettung in Handlungszusammenhänge bzw. Handlungsaktivitäten (Deppermann et al. 2016: 7). Andererseits wird die Assoziation zwischen Praktiken und bestimmten Handlungen hervorgehoben. Es handelt sich nicht um eine Eins-zu-eins-Relation, sondern um einen kontextsensitiven bzw. -abhängigen Zusammenhang: Gewisse Ressourcen dienen in einem bestimmten Kontext dem Vollzug einer Handlung, während sie in einem anderen Kontext eine andere Handlung ausführen können usw. (z. B. Schegloff 1997).
- *Routinisierung*: Praktiken stellen routinisierte Lösungen zur Bewältigung von gewisser kommunikativer Handlungsaufgaben dar (Berger/Luckmann 1966; Giddens 1984). Diese Routinen, die nur in der Interaktion oder im Prozess einer Institutionalisierung *emergent* entstehen, beruhen dabei auf dem prozeduralen Wissen von Teilnehmenden über (i) die Sprache, ihre Verwendung und spezifische grammatische Routinen (Bybee 2002; vgl. Thompson/Couper-Kuhlen 2005) sowie über (ii) soziale Strukturen, Normen und Erwartungen. Genau solche Methoden bzw. Praktiken gelten als Grundbausteine für kommunikative Kompetenzen von Interaktionsteilnehmenden (Drew 2005: 75) und sorgen dafür, dass ein geteiltes Verständnis des Handelns und generell der sozialen Welt (d.h. Verständnis von sprachlichen Mitteln und derer Bedeutung, Kontextbedingungen, Regeln, Normen, Kultur etc.) unter den Interagierenden schrittweise etabliert und gesichert wird (Heritage 1984a).
- *Indexikalität*: Praktiken sind durch ein Spannungsverhältnis zwischen Routinisierung und Emergenz gekennzeichnet: Einerseits müssen sie wiederholbar, wiedererkennbar und in unterschiedlichen Kontexten einsetzbar sein, andererseits sind sie bei jeder neuen Realisierung neu und emergent konstruiert und an situierte kontextuelle Erfordernisse angepasst bzw. im Hinblick auf situierte Bedingungen transformiert, weswegen jede Realisierung einer Praktik in gewissem Maße unvermeidbar einmalig bzw. indexikalisch ist (Deppermann et al. 2016: 9; Garfinkel 1967).
- *Kontextbezug und Temporalität*: Praktiken sind immer an den Kontext gebunden, in dem sie eingesetzt werden (vgl. Abschnitt 2.2.1 zu *context-shaped* vs. *context-renewing*). Im Rahmen des konversationsanalytischen Ansatzes ist dabei meistens der unmittelbare Sequenzkontext gemeint. Weitere, statische Kontextkategorien werden in der Regel nur dann in die Analysen miteinbezogen, wenn man anhand der Daten die Orientierung von Interagierenden an diesen Größen bzw. deren Relevanz für Interagierenden nachweisen kann. Überdies bestehen Praktiken aus zeitlicher Koordination mehrerer Ressourcen (im Sinne der Multimodalität) und sind „oftmals zeitlich strukturiert als sequenziell vorgängige oder simultane Handlungs-, Raum- und Objektkonfigurationen“ (Deppermann et al. 2016: 10).

Deppermann et al. (2016:12-4) zeigen zudem an, dass sich mindestens drei Verwendungsweisen des Begriffs herausgebildet haben (wobei nur der dritte eindeutig dem KA-Verständnis von Praktiken entspricht):

(i) *Superstrukturell-handlungsfeldbezogener Praktikenbegriff:* In diesem Verständnis weisen Praktiken einen weiten Skopus auf und können ganze Handlungsfelder im

Sinne von literarischen Praktiken oder Praktiken der Unterrichts- oder Internetkommunikation umfassen. Zentral gilt dabei die Frage, wie solche Praktiken mit sozialen Institutionen, Machverhältnissen und „den von hierher definierten Beteiligungsstrukturen […] in bestimmten sozialen Feldern und Medienverbünden“ zusammenhängen (Deppermann et al. 2016: 12).

(ii) *Makrostrukturell-gattungstheoretischer Praktikenbegriff*, bei dem ‚Praktik‘ „als Oberbegriff für routinisierte Verfahren zur Herstellung sozialer Aktivitäten verstanden [wird]“ (Günthner/König 2016: 181; vgl. Hanks 1996a, 1996b), wie z. B. im Sinne von *kommunikativen Gattungen* (Günthner/Knoblauch 1994; Günthner/König 2016; Luckmann 1986, 1992) sowie weniger lokalen, d.h. auf Einzelphasen einer Gattung oder einer Interaktion bezogenen *kommunikativen Praktiken* (Fiehler et al. 2004). Solche Praktiken weisen komplexere Handlungsmuster auf, hängen mit gewissen sozialen Normen und Strukturen zusammen und sind „nur in der sozial bestimmten performativen Qualität des Vollzugs durch unterschiedliche Akteure mit gattungsspezifischen Beteiligungsrollen fassbar“ (Deppermann et al. 2016: 12).

(iii) *Mikrostrukturell-konversationsanalytischer Praktikenbegriff*, bei dem es um rekurrente Einsatzroutinen bzw. -weisen von unterschiedlichen Ressourcen geht, die nur in bestimmten Kontexten eine Handlungsbedeutung aufweisen (Heritage 2010; Schegloff 1997).

Auch innerhalb der Konversationsanalyse scheint der Begriff dennoch unterschiedlich verstanden und benutzt zu werden: Zum einen ist es nicht klar, ob Praktiken wirklich immer einen Handlungsbezug haben müssen oder auch eher andere Funktionen in der Interaktion aufweisen können. Couper-Kuhlen und Selting (2018) definieren Praktiken als

> recurrent ways in which linguistic (and other) resources are used *for particular purposes*, for instance, in constructing turns, organizing turn taking, initiating repair, try-marking a referring term (Sacks/Schegloff 1979) etc. (Couper-Kuhlen/Selting 2018: 29, eigene Hervorhebung).

Dieser Definition lässt sich entnehmen, dass man unter Praktiken auch Arten und Weisen versteht, mit denen nicht nur Handlungen im strengen Sinne, sondern auch andere, z. B. gesprächsorganisatorische Funktionen erzeugt werden können. Eine ähnlich breite Definition schlägt auch Heritage (2010) vor, obwohl bei ihm der Handlungsbezug eindeutiger ist. Für Heritage ist eine Praktik

> any feature of the design of a turn in a sequence that (i) has a distinctive character, (ii) has specific locations within a turn or sequence, and (iii) is distinctive in its consequences for the nature or the meaning of the action that the turn implements (Heritage 2010: 212).

Robinson (2007) weist auf die Relevanz von der Unterscheidung zwischen Praktiken (*practice*) und Handlungspraktiken (*practice of action*) hin:

> There is a distinction between a *practice* and a *practice of action*, the former being used to build the latter. For example, multiple practices of turn design, lexical choice, intonation,

> and sequential position frequently get orchestrated, in context-sensitive ways, to achieve single practices of action (Robinson 2007: 68, Fn. 2, Hervorhebung im Original).

In dieser Definition werden unter einer Praktik einzelne linguistische, prosodische und nonverbale *Ressourcen* verstanden (vgl. z. B. Couper-Kuhlen/Selting 2018: 29 zum Unterschied zwischen Praktiken und Ressourcen), während spezifische *Konfigurationen* aus einzelnen ‚Praktiken', die in bestimmten Kontexten zum Vollzug spezifischer Handlungen eingesetzt werden können, als *Handlungspraktiken* bezeichnet werden.

Obwohl Praktiken als zentrales Konzept der Konversationsanalyse und Interaktionalen Linguistik gelten, zeigen die oben angeführten Definitionen bzw. Konzeptualisierungen an, dass der Begriff immer noch weiter spezifiziert werden muss. Ungeklärt bleibt auch die Frage nach der *Kernbedeutung* einer Praktik bzw. ihrer *core meaning* (Fox/Heinemann 2017; Rossi 2015a: 74; s. auch Deppermann 2006a: 254, und Heritage 2010 zur ‚kontextfreien semantischen Basisbedeutung'; vgl. Wierzbicka 1996: 239ff; Enfield 2014:1-6 zur ‚semantischen Invariante'). Unter der Kernbedeutung versteht z. B. Rossi eine übergeordnete Bedeutung einer Praktik, die in allen deren Verwendungen unabhängig von zusätzlichen, nicht-obligatorischen Konstituenten oder Modulationen an die Praktik geknüpft ist:

> [T]he meaning of an action form has to be seen in the relation between its grammatical construction and the alternatives present in the larger system, the social variables that are stable across its unmarked uses, and the consequences that its selection has for the progress of the interaction […]. (Rossi 2015a: 74).

Obwohl die oben zitierten Studien zeigen konnten, dass es plausibel ist, über eine kontextfreie Kernbedeutung einer Praktik zu sprechen, betrachten die meisten Studien die Verwendung von Praktiken für nur *eine* Handlung (Fox/Heinemann 2016, 2017; Rossi 2015a). Dagegen ist es für die Bestimmung einer Kernbedeutung nötig, die Verwendung einer Praktik für *alle* Handlungen, die sich mit der Praktik vollziehen lassen, zu betrachten und zu vergleichen. Dies wurde in der bisherigen Forschung noch nicht viel gemacht (s. aber Deppermann 2006a und Deppermann 2007: Kapitel 2 zu deontischen Infinitiven; Rossi/Zinken 2016 zu unpersönlichen deontischen Aussagen; Raymond 2017 zur *do-construction*; Hoey 2020a zur *let me*-Konstruktion). Ebenso unklar bleibt auch die Frage, wie abhängig die Bedeutung einer Praktik von der jeweiligen Gattung bzw. dem jeweiligen Setting ist (vgl. Günthner/König 2015; Heritage/Clayman 2010: 65; Wilson 1991).

Mit der Entwicklung der Interaktionalen Linguistik (s. Abschnitt 4.2.1) wird in den letzten Jahren u.a. über zwei weitere Konzepte zur Bezeichnung des Zusammenhangs von (linguistischen und anderen) Ressourcen und Handlungen diskutiert, nämlich *Konstruktionen* und *social action formats*.

Während sich bisher mehrere konstruktionsgrammatische Ansätze etabliert haben, bezieht sich die Interaktionale Linguistik in der Regel auf die gebrauchsbasierte Konstruktionsgrammatik (engl. *Usage-Based Construction Grammar*, Bybee 2010; Diessel 2015; Langacker 1987; Perek 2015; vgl. auch Deppermann 2006b, 2011a; Günthner 2010; Imo 2014a, 2014b, 2015a, 2015b, 2015c, 2018; Imo/Lanwer 2020 zur *interaktionalen Konstruktionsgrammatik*). Der gebrauchsbasierte Ansatz (genauso wie die *interaktionale*

Konstruktionsgrammatik) geht nämlich davon aus, dass sprachliches Wissen ein Ergebnis des Sprachgebrauchs im Kontext darstellt, weswegen Konstruktionen „als vom konkreten Sprachgebrauch abstrahierte Schemata begriffen [werden], die sich im und durch den Gebrauch in konkreten Handlungssituationen fortlaufend verändert“ (Imo/Lawner 2020: 5; vgl. Fischer 2015: 2). Unter Konstruktionen werden dabei kognitive bzw. symbolische Verknüpfungen zwischen Form und Funktion verstanden, die unterschiedliche Grade von *entrenchment* (Schmid 2020) und Schematizität bzw. Kompositionalität (Croft/Cruse 2004; Goldberg 1995; Goldberg 2006: 5; Lanwer 2018: 240-2) aufweisen können. Die Formseite umfasst dabei syntaktische, morphologische sowie phonologische bzw. prosodische Eigenschaften, während zur Bedeutungsseite semantische und pragmatische Merkmale (inkl. konventioneller Implikaturen, pragmatischer Präsuppositionen, Handlungsbedeutung) sowie diskursfunktionale Aspekte gehören, wie sich Abbildung (1) entnehmen lässt (Imo/Lanwer 2020:4; Kay/Michaelis 2012):

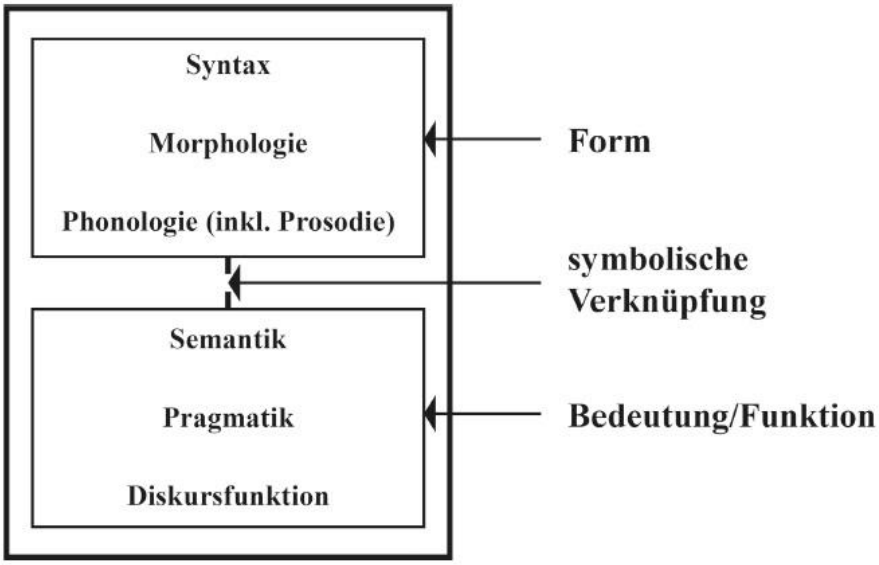

Abb. (1): Konstruktionsmodell (aus Imo/Lanwer 2020:5; nach Croft/Cruse 2004:258).

Trotz vieler Versuche, das Konzept ‚Konstruktion‘ in die Interaktionale Linguistik zu integrieren, bleibt dies bis heute immer noch problematisch, und zwar aus folgenden Gründen[27] (vgl. Barth-Weingarten et al. 2020; Deppermann 2011a; Fischer 2010; Günthner 2010; Imo 2007):

(i) *Vernachlässigung von typischen interaktionalen Aspekten der Äußerungsproduktion*: Konstruktionen werden in der Regel als abgeschlossene, stabile bzw. statische, kontextfreie und unabhängige Einheiten begriffen, die im Wissensbestand eines Sprechers gespeichert werden. Dies ist jedoch nicht mit der *Zeitlichkeit* der Interaktion

[27] An dieser Stelle werden lediglich Kritikpunkte angeführt, die sich auf Probleme der Verwendung des Begriffs ‚Konstruktion‘ für Einheiten der gesprochenen Sprache richten. Für weitere, generelle Kritikpunkte in Bezug auf die Methodologie von konstruktionsgrammatischen Ansätzen siehe z. B. Auer (2006), Auer/Pfänder (2011), Barth-Weingarten et al. (2020), Deppermann (2011a), Fischer (2010), Ford (2004), Günthner (2010), Hopper (2011), Imo (2007), Ono/Thompson (1996), Pekarek Doehler (2011).

vereinbar, d.h. dass linguistische Strukturen emergent und *online* produziert werden (Auer 2007; Auer/Pfänder 2011; Deppermann 2011a; Ford 2004; Günthner 2010; Hopper 2011; Ono/Thompson 1996), weswegen die Turnkonstruktion nicht nur von der Sequenzeinbettung, sondern auch von weiteren externen situativen und sozio-interaktionalen Aspekten und den Adressaten abhängig ist (z. B. Goodwin 1979, 1980, 1981). Außerdem zeichnet sich die gesprochene Sprache durch viele Phänomene aus, die *a priori* nicht als abgeschlossene Einheiten gelten, wie z. B. Ellipsen, Analepsen, Parenthesen, Expansionen etc. und dennoch spezifische Funktionen in der Interaktion erfüllen können (Deppermann 2011a: 221). Des Weiteren können die Interagierenden ihre Turns als unabgeschlossen bzw. *designedly incomplete* (vgl. Ford/Thompson 1996; Koshik 2002) gestalten, um gewisse interaktionale Ziele zu erreichen (vgl. z. B. Drake 2015, 2016; König 2012, 2014).

(ii) *Unklarheiten in Bezug auf die Beschreibungsebene einer Konstruktion und Vernachlässigung von positionellen Aspekten:* Unklar bleibt bis heute auch, was genau als Konstruktion in der interaktionalen Konstruktionsgrammatik zählen kann, auch in Bezug auf die Unterscheidung von *constructs* (Imo 2007). Darüber hinaus bleibt ungeklärt, ob und welche interaktional-relevanten Aspekte, wie z. B. die Position der Konstruktion in(nerhalb) der Sequenz bzw. der Aktivität, die interaktionale Umgebung, in der die Konstruktion vorkommt, die Verteilung von epistemischen und/oder deontischen Rechten der SprecherInnen etc. als Teil der jeweiligen Konstruktion angesehen werden können und ob diese Aspekte in die Beschreibung der jeweiligen Konstruktion mit einbezogen werden sollten (vgl. z. B. Barth-Weingarten et al. 2020).

(iii) *Vernachlässigung von prosodischen und leiblichen Ressourcen:* Trotz einer Reihe von Studien, die die Rolle von prosodischen und leiblichen Ressourcen für die Bedeutung von syntaktischen Strukturen gezeigt haben (s. Abschnitt 2.2.2 und teilweise Abschnitt 4.2.1; s. auch Abschnitt 2.1.2.2 zur Prosodie), steht die Untersuchung von prosodischen und phonetischen Eigenschaften von Konstruktionen noch am Anfang (Imo/Lanwer 2020). Obwohl nonverbale Ressourcen immer mehr im Rahmen der Konstruktionsgrammatik behandelt bzw. miteinbezogen werden (Oben/Brône 2015; Fricke 2012; Schoonjans et al. 2015; Zima/Bergs 2017), bleibt immer noch unklar, ob sich die Konstruktionsgrammatik als grundsätzliches Modell für die Erforschung des Verhältnisses von Sprache und Körper eignet. Es ist noch weitgehend ungeklärt, ob und unter welchen Bedingungen nonverbale Aspekte der Realisierung eines Turns als Teil von Konstruktionen betrachtet werden können (Zima/Bergs 2017) und ob sie überhaupt zur ‚Grammatik' gezählt werden können (eine Diskussion bieten Couper-Kuhlen 2018; Keevallik 2018; Streeck 2018).

Unter anderem aufgrund von bestehenden terminologischen Problemen wurde im Bereich der Interaktionalen Linguistik ein drittes Konzept entwickelt, das Eigenschaften der beiden beschriebenen Ansätze zu verbinden versucht, nämlich *social action format* (SAF; Fox 2007). Unter SAF werden rekurrente grammatische Formate verstanden, die in bestimmten Sequenzkontexten zum Vollzug bestimmter Handlungen benutzt werden bzw.

rekurrente grammatische Muster, die eine bestimmte Handlung in einer spezifischen Sequenzposition aufweisen können. Das Konzept SAF beruht auf dem von Emanuel Schegloff entwickelten Konzept von *positionally sensitive grammar(s)* (Schegloff 1996a; s. auch Ford et al. 2013; Mazeland 2013; Schegloff 1984). Laut diesem Ansatz wird die Grammatik durch die Sequenzposition bedingt: Es ist somit die Position von sprachlichen Ressourcen innerhalb der TCU, des Turns und der Sequenz sowie die Handlung, die vollzogen wird, die beeinflussen, welche sprachlichen Ressourcen zur Ausführung dieser Handlung in dieser Position verfügbar sind bzw. eingesetzt werden können (vgl. auch Fox/Jasperson 1995 zu *micro-grammars*). Dabei umfasst dieses Konzept nicht nur rein linguistische, sondern auch (teils) nonverbale Formate zum Vollzug von solchen sozialen Handlungen wie z. B. Angeboten und anderen Methoden der Hilfestellung (Kärkkäinen/Keisanen 2012; Kendrick 2021), Aufforderungen (Rossi 2014, 2020), Nachkommen bzw. Erfüllungen von Aufforderungen (Rauniomaa/Keisanen 2012) etc. Da viele Formate (wie auch Praktiken) multifunktional sind, hat die bisherige Forschung mehrere Faktoren identifiziert, die für die Funktion des Formats entscheidend sind, wie z. B. multimodaler Kontext (z. B. Fox/Heinemann 2019; Gubina 2021a; Rossi/Zinken 2016; Zinken/Deppermann 2017), lexiko-syntaktische Variation (z. B., Fox/Heinemann 2016, 2017), sozio-interaktionale Faktoren, wie epistemische Rechte (z. B., Heritage 2012a, 2012b; Rossi 2018), *benefits* (z. B.,Clayman/Heritage 2014; Couper-Kuhlen 2014), deontische Rechte und Verpflichtungen, inkl. Verantwortung (z. B., Rossi 2018; Rossi/Zinken 2016; Stevanovic/Peräkylä 2012; Zinken 2016).

Trotz dieser Erkenntnisse weist aber auch das Konzept von SAF Problembereiche bzw. Herausforderungen auf:

- *Abgrenzung zu Praktiken und Konstruktionen*: Das Konzept von SAF teilt bestimmte Eigenschaften sowohl mit Praktiken (z. B. Emergenz, Kontextsensitivität, Indexikalität, Handlungsbezug) als auch mit Konstruktionen (gewisse strukturelle Form- bzw. Musterhaftigkeit), weswegen die Abgrenzung zu den beiden oben dargestellten Konzepten oftmals schwierig erscheint und die drei Begriffe in der Literatur manchmal synonym bzw. austauschbar eingesetzt werden.
- *Kriterien für ‚Formatstatus*‘: Ungeklärt bleibt auch die Frage, welche linguistischen, nonverbalen und kontextuellen Kriterien vorliegen müssen, um einem Muster den Status eines *Formats* zuweisen zu können (Fox/Heinemann 2016, 2017). Damit hängt natürlich auch die Frage der Generalisierbarkeit (Thompson et al. 2015) und Granularität (Schegloff 2000) zusammen: Wie viele Generalisierungen sind bei der Beschreibung eines Formats zulässig und auf welchem Granularitätsniveau ist ein Format zu beschreiben?
- *Form-Funktion-Zusammenhang bzw. die Frage nach der ‘Kernbedeutung’:* Genauso wie bei Praktiken und Konstruktionen wurde auch bei Formaten nicht genügend ausgearbeitet, wie das Verhältnis zwischen dem Format selbst und dessen Bedeutung aussieht. Fox/Heinemann (2017: 61-2) nennen zwei mögliche Ansätze (vgl. auch Deppermann 2007: 292-3): Einerseits kann ein Format eine abstrakte Kernbedeutung aufweisen, während andere Funktionen, die das Format in anderen Kontexten aufweist, als

Variationen dieser Kernbedeutung angesehen werden. Andererseits kann man davon ausgehen, dass ein Format keine abstrakte Bedeutung hat, sondern *a priori* multifunktional bzw. polysem ist (e.g., Bybee 2010; Kirsner 1993). Auch die Frage nach der Assoziation zwischen Formaten und bestimmten Handlungen bleibt offen. Wie kommt es dazu, dass z. B. ein Format wie *kannst du X?* sowohl für Aufforderungen als auch für Vorwürfe oder *challenges* verwendet werden kann, obwohl es typischerweise nur mit der ersteren Handlung assoziiert wird (Couper-Kuhlen 2014)?

Auf diese Fragen und Probleme wird vor allem in der Schlussdiskussion der vorliegenden Arbeit eingegangen (Kapitel 10), in der auf Basis von Analysen von rekurrenten Modalverbformaten (Kapitel 5–9) mögliche Lösungen zu den oben genannten Problemen diskutiert werden.

3 Modalverben: Forschungsüberblick

Die vorliegende Arbeit widmet sich der Analyse von Handlungen, die mit spezifischen Modalverbformaten vollzogen werden, nämlich *soll ich…?, kannst du…?, willst/möchtest/magst du?, du kannst…* und *ich kann…*. Da die Semantik von Modalverben sowohl zur Bedeutung als auch zur Handlungsspezifik des jeweiligen Formats beiträgt und die Orientierung von SprecherInnen an gewissen Aspekten der Interaktionssituation anzeigt, wird im vorliegenden Kapitel ein Forschungsüberblick über Modalverben im Deutschen gegeben. In Abschnitt 3.1 werden zentrale Ansätze zur Beschreibung von Bedeutung von Modalverben präsentiert, gefolgt von einer kurzen Darstellung ihrer syntaktischen Eigenschaften (Abschnitt 3.2).

Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass sich die vorliegende Arbeit *nicht* (primär) der Analyse von Modalverben, derer kontext- und funktionsübergreifenden Bedeutung oder Verwendung widmet und nicht den Zweck verfolgt, einzelne Modalverben syntaktisch und semantisch zu beschreiben. Aus diesem Grund wird im Folgenden lediglich ein *kurzer* Forschungsüberblick über die wichtigsten Erkenntnisse aus dem Bereich der Modalverbforschung gegeben, der somit keinen Anspruch auf eine vollständige[28] Beschreibung des aktuellen Forschungsstandes darstellt. Vielmehr zielt der folgende Teil darauf ab, die wichtigsten bzw. die einflussreichsten Richtungen und Erkenntnisse darzustellen, die auch für die vorliegende Arbeit von Relevanz sind. Schließlich werden die wichtigsten semantischen Merkmale von Modalverben vorgestellt, die in den in der vorliegenden Studie untersuchten Modalverbformaten auftreten, nämlich *können, sollen, wollen, möchten* und *mögen*[29]. Die bisherigen Ergebnisse bezüglich der Funktionalität der in dieser Arbeit untersuchten Modalverbformate im Deutschen sowie bisherige Ergebnisse zur Handlungskonstitution und -zuschreibung bei ähnlichen Formaten in anderen Sprachen werden am Anfang des jeweiligen Kapitels zu jedem Format zusammengefasst.

3.1 Semantik der Modalverben

Trotz einer langen Tradition der Modalverbforschung, die im 17. Jahrhundert ihren Anfang nimmt, sind die wichtigsten Werke zu Modalverben im Deutschen, insbesondere zu deren Semantik, erst im letzten Jahrhundert erschienen. Am Anfang dieser Erforschungsphase stehen die Untersuchungen von Gunnar Bech, der als einer der ersten eine systematische Charakterisierung der Syntax und Semantik von Modalverben vorgenommen hat (1949, 1951, 1955). Bechs Ansatz bei der semantischen Beschreibung der deutschen Modalverben besteht im Versuch, für jedes Modalverb eine ‚Hauptbedeutung' herauszuarbeiten, die alle seine Bedeutungsvarianten bzw. Verwendungsweisen abdeckt. Diese

[28] Für einen detaillierten Forschungsüberblick siehe z. B. Baumann (2017: 61ff.), Brünner/Redder (1983: 13ff.), Diewald (1999: 66ff.), Öhlschläger (1989: 19ff.) und Redder (1984: 303ff.).

[29] Die Beschreibung der Modalverben *möchten* und *mögen* wird zusammengefasst dargestellt, weil der Status von den beiden Einheiten unklar bzw. strittig bleibt und semantische Unterschiede zwischen den beiden Verben bzw. Formen eher gering sind.

Bedeutung beschreibt er in Bezug auf die Satzbedeutung, in dem ein Modalverb auftritt: Die Sätze mit Modalverben haben laut Bech eine zweiteilige Struktur, die aus dem Modalverb selbst und der Subjekt-Infinitiv-Prädikation besteht (1949: 39). Die Modalverben drücken dabei die Beziehung zwischen dem sogenannten ‚Modalfaktor' und dem Inhalt der Subjekt-Infinitiv-Prädikation (*Modalfeld*) aus. Unter dem Modalfaktor versteht Bech den Faktor, der den Inhalt der Prädikation bzw. des Modalfeldes „notwendig macht oder fordert, bzw. ermöglicht oder erlaubt" (Bech 1951: 7). In späteren Arbeiten zur Semantik von Modalverben spricht man nicht mehr von einem Modalfaktor, sondern eher von einer Modalquelle[30] (Duden 2005: 563, Diewald 1999; 76ff.; vgl. *modal force* in Heine 1995: 30f.). Diese Modalquelle kann entweder innerhalb des Subjektes bzw. intrasubjektiv (wie z. B. der Wille beim Modalverb *wollen*) oder außerhalb des Subjektes bzw. extrasubjektiv (wie z. B. die Notwendigkeit beim Modalverb *sollen*) lokalisiert werden. Dabei baut Bech ein dreidimensionales semantisches System der Modalverben auf: Erstens unterscheidet er zwischen der Volitivität (*wollen, sollen, dürfen*), Emotivität (*mögen*) und Kausalität (*müssen, können*) (Bech 1949: 37f.). Darüber hinaus führt er die Unterscheidung zwischen der intrasubjektiven und extrasubjektiven Quelle der Obligation bzw. „lokalisierung des modalfaktors" an (Bech 1951: 7; s. auch Jäntti 1984: 173). Schließlich werden die Modalverben in ‚aktive' (*sollen, müssen*) und ‚passive' Bedeutungsvarianten (*können, dürfen*) unterteilt (Bech 1949: 39). Trotz der Relevanz von Bechs Arbeit für die Erforschung der semantischen Beziehungen zwischen Modalverben wurde sein Ansatz vor allem aus zwei Gründen kritisiert: Zum einen geht er nicht darauf ein, in welcher Beziehung die Hauptdefinitionen zu den zahlreichen Verwendungsweisen des jeweiligen Modalverbs stehen. Zum anderen scheinen Bechs Bedeutungsbeschreibungen der Modalverben nicht auf Datenanalysen zu basieren, sondern sind im strukturalistischen Sinne formal bzw. intuitiv (Brünner/Redder 1983: 20f.).

In späteren Arbeiten zur Semantik von Modalverben wird die Idee einer einzigen einheitlichen ‚Grundbedeutung' von mehreren Arbeiten abgelehnt. Stattdessen weisen viele Untersuchungen auf eine Mehrzahl von Bedeutungen bzw. Verwendungsweisen des jeweiligen Modalverbs hin (z. B. Diewald 1999; Öhlschläger 1989; Welke 1965). Für Welke (1965) gilt als zentraler Faktor für die Bestimmung der Bedeutungsvarianten bzw. Invarianzbereiche von Modalverben, die er als Operatoren betrachtet, der *kommunikative Effekt*[31], der sich zwar mithilfe des Modalverbs auslösen lässt, der aber auch von weiteren syntaktisch-distributionellen Faktoren stark abhängt. Bei der Beschreibung der Bedeutung von Modalverben referiert er auf generelle Konzepte bzw. Paraphrasen wie Notwendigkeit, Möglichkeit und Wille. Öhlschläger (1989) unterscheidet bei jedem Modalverb

[30] Auf nähere Darlegung der Untersuchungen von Modalquellen bei Modalverben wird im Weiteren nicht eingegangen. Einen Überblick bietet Baumann (2017: 30ff.).

[31] Der Begriff ‚kommunikativer Effekt' sowie dessen Bestimmung wird von Welke nicht weiter präzisiert. Es muss allerdings betont werden, dass Welkes Analyse auf dem Korpus schriftlicher wissenschaftlicher und literarischer Texte beruht. Aus diesem Grund scheint es unklar zu sein, wie sich Aussagen zur „kommunikativen Absicht des Sprechers" und zu „kommunikativen Effekten beim Hörer" (Welke 1965: 37) anhand solcher Daten machen lassen.

zwischen zwei Bedeutungen, nämlich einer nicht-epistemischen bzw. zirkumstanziellen[32] und einer epistemischen Verwendung. Die nicht-epistemische Bedeutung betrachtet Öhlschläger als ‚grundlegend', während die epistemische Bedeutung eher als sekundär bzw. abgeleitet von der zirkumstanziellen Modalität gilt (Öhlschläger 1989: 133). Die Modalverben im nicht-epistemischen Gebrauch bezeichnen die Art des Verhältnisses „zwischen dem Subjekt des Satzes und dem im Infinitiv ausgedrückten Geschehen […]" (Helbig/Buscha 2001: 116). Somit ist das Modalverb ein Teil der im Satz geäußerten Proposition. Für diese Art der Modalität wird in der Forschungsliteratur weitgehend der Begriff *deontische Modalität* verwendet, mit der die Grundbedeutungen von Modalverben angeführt werden, nämlich Möglichkeit, Fähigkeit, Notwendigkeit und Volition/Wille, wobei in den meisten Quellen lediglich Möglichkeit und Notwendigkeit[33] als Oppositionspaar genannt werden (s. Palmer 2001 für eine ausführliche Klassifikation von Modalitätsarten in unterschiedlichen Modalsystemen; s. z. B. Bybee et al. 1991 für eine andere Auffassung des Begriffs ‚deontisch'; vgl. a. Heine 1995: 17, Fn. 2). Bei der epistemischen Bedeutung der Modalverben handelt es sich hingegen um die Einstellung des Sprechers in Bezug auf die Wahrscheinlichkeit des Bestehens des in der Proposition ausgedrückten Sachverhalts (Öhlschläger 1989: 28). Diewald (1999), die Modalverben im Rahmen des Grammatikalisierungsansatzes aus synchroner und diachroner Perspektive untersucht, unternimmt eine andere, semiotisch-funktionale Unterscheidung zwischen Modalverben im *deiktischen* und *nicht-deiktischen* Gebrauch.[34] Modalverben im deiktischen Gebrauch sind laut Diewald dadurch gekennzeichnet, dass das Modalverb lediglich die Beziehung zwischen der Proposition und dem Sprecher (Origo) darstellt, während das Modalverb nicht als Teil der Proposition angesehen wird. Im nicht-deiktischen Gebrauch repräsentieren die Modalverben einen Zustand des Subjekts, der durch eine interne oder externe Quelle bedingt ist. Das Modalverb wird dabei im Sinne von Bühler als ‚Nennwort' angesehen und stellt somit einen Teil der Proposition dar (Bühler 1934/1982: 102ff.; Diewald 1999: 14ff.). Unter Modalverben im nicht-deiktischen Gebrauch unterscheidet Diewald (1999: 74ff., 117ff.) auf semantischer Basis wiederum drei Untertypen der Modalität,

[32] Für einen Überblick über weitere Bezeichnungen für diese zwei Arten der Modalität bzw. der Modalverbbedeutung, wie z. B. *subjekiv* vs. *objektiv* (Helbig/Buscha 2001), *deontisch* vs. *epistemisch* (Lyons 1977), *inferenziell vs. nicht-inferenziell* (Calbert 1975; Eisenberg 2006) siehe Öhlschläger (1989: 27ff).

[33] Zur Erläuterung des Möglichkeit-Notwendigkeit-Verhältnisses im Sinne der modalen Logik siehe z. B. Fritz (1997), Zifonun et al. (1997: 1902f.).

[34] Die Auffassung, Modalverben als Deiktika zu behandeln, begründet Diewald mit der Problemhaftigkeit des mit epistemischen Modalverben verbundenen Konzeptes ‚Subjektivierung', d.h. der Eigenschaft von Modalverben sowohl im epistemischen als auch im deontischen Gebrauch, Sprecheinstellung in Bezug auf die Proposition in unterschiedlichem Grad anzuzeigen (vgl. Langacker 1990; Traugott 1989; vgl. Brünner/Redder 1983: 39 zu Modalverben als indexikalischen Ausdrücken). Diewald findet jedoch diese Ansätze unzureichend, weil Modalverben nicht nur „eine bloße Abhängigkeit von den subjektiven Haltungen des Sprechers" und nicht nur „eine subjektive Färbung des denotativen Gehalts" ausdrücken (Diewald 1999: 15). Sie enkodieren darüber hinaus „die Verbindung zwischen Sprecher (Origo) und dargestelltem Sachverhalt" (ebd.: 15). Diese Enkodierung gehört zu ihrer Grundbedeutung.

nämlich volitive (Wünsche, Vorlieben, Wille, Intentionen, Absichten etc.; *wollen, mögen*), deontische (Direktiva; *dürfen, sollen*) und dispositionelle (Fähigkeiten, Dispositionen, Eigenschaften; *können, müssen*) Modalität.

Ein anderes Beschreibungsmodell von Modalverben im Sinne der logischen Semantik von möglichen Welten wurde von Angelika Kratzer (1978, 1981, 1991, 2012) entwickelt. Im Anschluss an Bech (1949) geht Kratzer davon aus, dass jedes Modalverb nur eine einheitliche Grundbedeutung bzw. ein ‚Bedeutungsskelett' hat. Zahlreiche Interpretationsmöglichkeiten von Äußerungen bzw. Sätzen mit Modalverben lassen sich laut der Autorin durch *Redehintergründe* erklären. Unter Redehintergründen werden implizite Ergänzungen verstanden, die aus dem Gesprächskontext abgeleitet werden können und sich mit einer *im Hinblick auf*-Phrase versprachlichen lassen. Definiert werden sie als „Funktion von möglichen Welten in Mengen von Propositionen" (Kratzer 1978: 112). In ihrem weiterentwickelten Modell (Kratzer 2012) unterscheidet sie zwischen einer Reihe von Redehintergründen (z. B. realistische, leere, informative, theologische, buletische, stereotypische und deontische Redehintergründe), auf die an dieser Stelle jedoch nicht näher eingegangen wird, weil deren Definition und Abgrenzung ziemlich vage bleiben. Wichtig ist allerdings, dass die *Grundbedeutung* des Modalverbs laut Kratzer immer gleich bzw. unverändert bleibt, weil unterschiedliche Verständnismöglichkeiten der Sätze mit Modalverben lediglich auf Redehintergründen basieren. Alle anderen Bedeutungen werden von der Grundbedeutung abgeleitet.

Kratzers Konzept von Redehintergründen wurde u. a. von Zifonun et al. (1997) weiter ausgearbeitet. So verstehen die AutorInnen unter einem Redehintergrund „die Voraussetzungen, im Hinblick auf die der anstehende Sachverhaltsentwurf (als möglich oder notwendig) zu bewerten ist" (Zifonun et al. 1997: 1884). Die Redehintergründe werden in der Interaktion als Orientierungen des Sprechers an gewissen Teilen des Text- oder Diskurswissens behandelt. Die AutorInnen unterscheiden zwischen folgenden Arten von Redehintergründen, auf die ich mich noch an mehreren Stellen in der vorliegenden Arbeit beziehen werde (Zifonun et al. 1997: 1882ff.):

a) *epistemischer Redehintergrund*: Der Sprecher orientiert sich am Gesamtwissen, das ihm zu einem Sachverhalt zur Verfügung steht. Als Untertyp wird auf den stereotypischen Redehintergrund hingewiesen, bei dem sich der Sprecher auf stereotypisches Wissen über eine Handlung/einen Sachverhalt bezieht;
b) *normativer Redehintergrund*: Der Sprecher richtet sich an soziale bzw. zwischenmenschliche Normen und Konventionen, ethische sowie moralische Werte und Verpflichtungen, die mit einem Sachverhalt zusammenhängen;
c) *teleologischer Redehintergrund*: Der Sprecher zeigt eine Orientierung an möglichen erstrebten Zielen/Zwecken;
d) *volitiver Redehintergrund*: Der Sprecher orientiert sich an individuellen Wünschen, Absichten, Präferenzen, Interessen;
e) *zirkumstanzieller Redehintergrund*: Der Sprecher geht nicht von seinem gesamten Wissen aus, sondern nur von speziellen Bedingungen, wie z. B. situativen, gegen-

stands- bzw. sachverhaltsbezogenen Umständen (*extrasubjektiv-zirkumstanzieller Redehintergrund*) oder personenbezogenen Gegebenheiten (*intrasubjektiv-zirkumstanzieller Redehintergrund*).

In anderen, eher pragmatisch bzw. handlungstheoretisch ausgerichteten Arbeiten wird die Bedeutung der Modalverben „systematisch auf Elemente der inneren Struktur von Handlungsprozessen bezogen" (Brünner/Redder 1983: 39; Ehlich/Rehbein 1972; Gloning 1997; Jäntti 1984; Redder 1984; Wunderlich 1981). Dabei spricht man von zwei grundlegenden Modalitäten bzw. Bedeutungen der Modalverben, nämlich von Handlungszielen (*sollen, wollen, möchten*) und Handlungsalternativen (*können, dürfen, müssen*) (Brünner/Redder 1983: 40). Diese Modalitäten werden als „Phasen des Entscheidungsprozesses, der einer Handlungsausführung vorausgeht, d.h. mentale Tätigkeiten" zusammengefasst (Brünner/Redder 1983: 31; vgl. Ehlich/Rehbein 1972). Die Handlungsspezifik der Modalverben wird dabei in Bezug auf die beiden Modalitäten sowie den sprachlichen und außersprachlichen Kontext behandelt. So wird von Brünner/Redder (1983) die Rolle des sprachlichen Kontextes bei der Bestimmung der Modalverbbedeutung bzw. das Verständnis des jeweiligen Modalverbs betont, nämlich die Rolle des genaueren Satzbaumusters. Exemplarisch gehen sie auf standardisierte Formate mit Modalverben ein, die „zur Realisierung von Sprechhandlungen dienen" (Brünner/Redder 1983: 56). So wird mit *kannst du?* laut den Autorinnen ein „Appell an die Motivationsbasis des Angesprochenen" durch den Sprecher gemacht (ebd.: 57), denn damit bezieht man sich auf Handlungsoptionen, die „sich dann auf diejenigen [reduzieren], die durch des Hörers Handlungsbereitschaft offen sind" (ebd.: 57) bzw. solche Handlungsoptionen, die dem Adressaten als selbstverständlich verfügbar unterstellt werden, die aber von der Bereitschaft des Adressaten abhängig sind. Aus diesem Grund sind „solche Wendungen […] standardisiert als Realisierungsformen von Aufforderungen" (ebd.: 57). Unklar bleibt allerdings die Frage, wie solche Äußerungen wie ‚Kannst du backen?' oder ‚Kannst du an jemand außer dir selbst denken?' zu interpretieren wären, wenn das Format mit der Illokution einer Aufforderung „standardisiert" verbunden wäre. Obwohl die beiden Autorinnen die Rolle des situativen Kontextes anerkennen, gehen sie trotzdem im Sinne der früheren sprechakttheoreitschen Arbeiten davon aus, dass ein bestimmtes Modalverb „zur Kennzeichnung der Illokution [dient]" (Brünner/Redder 1983: 68). Dem Format *kann ich?* weisen die Autorinnen z. B. die Handlungsspezifik einer Bitte um Erlaubnis zu, weil sich der Sprecher damit nur auf Handlungsmöglichkeiten bezieht, die der Kontrolle des Rezipienten unterliegen. Mit dem betroffenen Format lassen sich aber auch andere Handlungen vollziehen, wie z. B. Aufforderungen (wie z. B. *Kann ich das Salz haben?*) oder Angebote (wie z. B. *Kann ich dir helfen?;* vgl. Deppermann/Gubina 2021b zu *darf/kann ich...?;* vgl. auch Fox 2015; Zinken 2015 für ähnliche Formate im Englischen). Somit kann man einem Modalverb bzw. einem Format mit dem jeweiligen Modalverb die Illokution nicht alleine aufgrund des Satzmodus oder des Subjekts zuweisen, sondern man muss dabei auch weitere sprachliche Merkmale (wie z. B. Tempus, semantische Klasse des Vollverbs, Objektrealisierung, weitere Komplemente bzw. Ergänzungen) *und* interaktional-sequenzielle sowie soziale Faktoren berücksichtigen.

Einen weiteren Fokus solcher handlungstheoretischen Arbeiten bildet die Ansicht, die Modalverben selbst seien Illokutionsindikatoren (vgl. z. B. Boyd/Thorne 1969; Calbert 1975; Wunderlich 1978, 1981). Mehrere andere Arbeiten haben allerdings aufgezeigt, dass die illokutionäre Kraft einer Äußerung nicht (alleine) durch Modalverben bestimmt wird und nicht als Bestandteil der Bedeutung von Modalverben anzusehen ist, sondern man „muß das Zusammenspiel von grammatischem Subjekt, MV und MV-Komplement systematischer berücksichtig[en]“ (Brünner/Redder 1983: 28). So wird im Rahmen des sprechakttheoretischen Ansatzes angenommen, dass mit dem Satz „Du sollst das Radio abstellen“ (Wunderlich 1978: 152) das Verb *sollen* als Indikator auf den direktiven Sprechakt *Aufforderung* fungiert. Dagegen wird allerdings argumentiert, dass dieser Satz zwar als indirekte Aufforderung[35] (Searle 1975b) angesehen werden kann, das Modalverb *sollen* aber auch zur Erinnerung an eine frühere Aufforderung, zur Weitergabe der Aufforderung *an* einen Dritten oder zur Wiedergabe einer Aufforderung *des* Dritten dienen kann, was alles zu den Funktionen der Repräsentativa gehört (Wunderlich 1978: 154). *Sollen* alleine drückt keine Aufforderung aus, sondern bringt lediglich den Zustand des „Eine-Direktive-Bekommen-Habens“ (Diewald 1999: 37) zum Ausdruck. Somit kann mit dem Satz „Du sollst das Radio abstellen“ nicht eine Aufforderung, sondern lediglich eine Behauptung bezüglich des Bestehens einer Aufforderung vollzogen werden (Diewald 1999: 37; Glas 1984: 14; Vater 1980: 298; Wunderlich 1978: 154). Doch welche Handlung mit einer Äußerung ausgeführt wird, lässt sich nicht allein auf Basis des Modalverbs bzw. dessen Bedeutung bestimmen. Zusätzlich entscheidend sind dabei (i) das Satzbaumuster bzw. die Konstruktion, in der das Modalverb auftritt (Brünner/Redder 1983; s. auch Sökeland 1980: 50-55), (ii) die Sprechsituation bzw. der Gesprächskontext, in dem die Äußerung mit dem jeweiligen Modalverb auftritt, und (iii) die damit zusammenhängenden Faktoren, Restriktionen, Merkmale etc. (Öhlschläger 1989: 151). Welche Faktoren und Restriktionen sich dabei in der gesprochenen Sprache als wichtig erweisen, ist in der bisherigen Forschung zum Deutschen allerdings kaum untersucht geblieben. Genau hier setzt sich die vorliegende Untersuchung an, denn im Fokus steht u. a. die Rolle des sprachlichen Kontexts, in dem das jeweilige Modalverb verwendet wird.

3.2 Syntax der Modalverben

Wie die Semantik der Modalverben wurden auch deren syntaktischen Eigenschaften umfassend erforscht, wobei der Status von Modalverben sowie deren Anzahl immer noch umstritten bleiben. So wurde den Modalverben in der bisherigen Forschung u. a. der Status von Hilfsverben (Helbig/Buscha 2001), Nichtvollverben (Engelen 1984), Nebenverben (Engel 1988), Infinitoperatoren (Zifonun et al. 1997: 1242; 1252ff.), Vollverben

[35] In Abgrenzung zu Aufforderungen spricht Wunderlich (1978: 153f.) bei solchen Sätzen von Normeinführungen. Darunter wird gemeint, dass mit diesen Formaten gewisse Normen, die der Autor ziemlich breit versteht, „von einer Person gegenüber einer anderen Person aufgestellt und beansprucht werden“ (ebd: 153-4).

(Öhlschläger 1989; Raynaud 1977) etc. zugewiesen. Da die vorliegende Arbeit nicht darauf abzielt, den grammatischen Status bzw. die Verbkategorie von Modalverben näher zu definieren, sehe ich die Modalverben im Anschluss an Eisenberg (2006: 90ff.) als eigene Wortkategorie, die zwar Kopula- und Hilfsverben ähnelt, aber auch eigene Merkmale aufweist, wie z. B. Bildung der zusammengesetzten Formen der Vergangenheit, Restriktion in Bezug auf die Bildung von Imperativen, das Vorkommen mit *zu*-Infinitiven, die Zugehörigkeit der Modalverben zu Präteritopräsentia etc. Syntaktisch gesehen bilden die Modalverben als finite Verben zusammen mit einem infiniten Vollverb einen Verbalkomplex. Das Subjekt stimmt in Numerus und Person mit der finiten Form des Modalverbs überein, wird allerdings vom Vollverb regiert, das die Funktion des syntaktischen Kerns im Hinblick auf den Gesamtsatz übernimmt. Das liegt daran, dass die Modalverben keinen eigenen Valenzrahmen haben.

Obwohl die Modalverben in vielen unterschiedlichen Wortfolgemustern auftreten können, bestehen trotzdem Restriktionen in Bezug darauf, welche Satzglieder als Objekte mit Modalverben auftreten können. So unterscheidet Eisenberg (2006: 96ff.) zwischen zwei Gruppen von Verben, nämlich MV1 (*mögen, möchten* und *wollen)* sowie MV2 (*müssen, können, sollen* und *dürfen*). Die Modalverben aus der ersten Gruppe sind dadurch gekennzeichnet, dass sie in der deontischen bzw. nicht-epistemischen Verwendung *dass*-Sätze als Objekte und direkte Objekte im Akkusativ nehmen sowie auch im Passiv auftreten können (z. B. *Er mag, dass du Eis kaufst; er mag Eis; Er wird von allen gemocht*), was bei den Modalverben aus der zweiten Gruppe laut Eisenberg gar nicht möglich sei.

Kaiser (2017) hat in ihrer gesprächsanalytischen Untersuchung von Modalverben in ‚absoluter' bzw. infinitivloser Verwendung gezeigt, dass alle von ihr untersuchten Modalverben (*können, dürfen, müssen, sollen, wollen, möchten* und *mögen)* mit einem Akkusativobjekt vorkommen können. Man muss allerdings anmerken, dass es sich bei Belegen mit *dürfen, müssen* und *sollen* meist um Verbellipsen oder unvollständige Turns (wie Anakoluthe und Aposiopesen) handelt, während das Auftreten von *können* mit Akkusativobjekten konventionell erscheint (vor allem in der Fähigkeitslesart, wie z. B. *er kann Deutsch*; Diewald 1999: 54; vgl. Kaiser 2017: 180ff.). Außerdem konnte Kaiser herausarbeiten, dass die Konstruktionen mit Modalverben häufig in Verbindung mit Direktivbestimmungen vorkommen (z. B. *Ich kann da nicht hin*; *Das Ding muss erstmal in die Küche*; *Ich will raus*). Dabei geht es um Direktionalkonstruktionen oder *Caused Motion*-Frames (vgl. z. B. Goldberg 1995: Kapitel 7; vgl. auch Abschnitt 3.4), die semantisch dominant sind und in die ein Modalverb lediglich eintritt. Somit spielt das Modalverb in solchen Äußerungen keine tragende semantische Rolle, wodurch die Vollverbelision ermöglicht wird (Kaiser 2017: 275ff.).

Laut Eisenberg (2006: 96) können die Modalverben aus der MV2-Gruppe (*müssen, können, sollen* und *dürfen)* im Unterschied zu MV1 (*möchten, mögen* und *wollen*) *dass*-Sätze als *Subjekte* nehmen (z. B., *Dass du bleibst, muss sein*). Im Anschluss an Calbert (1975: 6ff.) stellt Eisenberg (2006: 96f.) fest, dass MV1-Verben die Merkmale von transitiven Verben aufweisen, während sich die Modalverben aus der MV2-Kategorie eher wie intransitive Verben verhalten.

3.3 Lesarten der Modalverben

Im Weiteren werden die wichtigsten Lesarten bzw. semantischen Eigenschaften einzelner Modalverben angegeben, die auch als Bestandteile von den in der vorliegenden Arbeit untersuchen Formaten fungieren: *wollen, mögen/möchten, können* und *sollen*. Die Lesarten werden an dieser Stelle nur grob dargestellt. Auf weitere Bedeutungseigenschaften, die für die Analyse von bestimmten Formaten wichtig erscheinen, wird in den Analysekapiteln 5–9 eingegangen.

3.3.1 *wollen*

Die volitive Semantik des Modalverbs *wollen* ist seit dem Althochdeutschen ziemlich konstant geblieben (Bech 1951: 23; Diewald 1999: 326ff.). So hatte das ahd. Verb *wellen* ursprünglich die Bedeutung ‚wollen, wünschen, begehren, beanspruchen, entscheiden wollen, wollen können, erhoffen, (zu tun) pflegen, meinen, bedeuten, werden' (Schützeichel 1989 s.v. *wellen*). Im heutigen Deutsch bezeichnet *wollen* eine intrasubjektive Intentionalität, die am Subjekt verortet ist. Das bedeutet, dass deren Träger mit dem Subjekt identisch sind (Baumann 2017: 114). Die modalisierte Situation wird von dieser Instanz kontrolliert bzw. intendiert. Bech fasst die Bedeutung des Modalverbs als „der vom Subjekt gerichtete Wille" zusammen (1949: 5). Zifonun et al. (1997: 1896) führen generell zwei zentrale Lesarten von *wollen* an: die intrasubjektiv-volitive Verwendung im Sinne von ‚Absichten, Vorhaben und Wünschen' sowie die quotative Lesart ‚glauben machen wollen' (z. B. *Er will die Dissertation in einem Jahr geschrieben haben*). Diese letztere evidenzielle Verwendung erlaubt es dem Sprecher, sich von der Proposition zu distanzieren und deren Geltungsanspruch als fraglich bzw. unglaubwürdig darzustellen. Laut Diewald (1999: 101) basiert die Bedeutung in diesem Fall auf dem Insistieren des Subjekts auf der Faktizität der Proposition.

3.3.2 *mögen/möchten*

Das ahd. Modalverb *mugan* weist keine volitive Bedeutung auf und kommt der Semantik von *können* nahe (Diewald 1999:309). Paraphrasieren ließ es sich mit ‚können, vermögen, mächtig sein, mögen, müssen, sollen, dürfen' (Schützeichel 1989 s.v. *mugan*). Stark ausgeprägt war bei diesem Modalverb eine fähigkeitsbezogene Lesart, die als älteste Bedeutung des Modalverbs gilt und auf körperliche Fähigkeiten ausgerichtet war (Fritz 1997:35). Genau aus dieser Lesart ist wohl die Bedeutung ‚gern haben' entstanden (Diewald 1999: 137ff., 315ff.; vgl. Vater 2004: 26), während *möchten* früher als konjunktivistische Form von *mögen* galt, heute zwar als eine funktional abgespaltete, aber trotzdem eine etablierte volitive Form angesehen wird (vgl. Vater 2004: 15, 20). Hentschel/Weydt (2003: 75) beschränken das Bedeutungsspektrum von *mögen* ebenfalls auf ‚gern haben', während einige Arbeiten die Form *mögen* aus der Analyse von Modalverben komplett

ausschließen (Brünner/Redder 1983: 41; Ehlich/Rehbein 1972: 318). Da sich anhand von den *möchtest du…?*- und *magst du…?*-Kollektionen im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nur minimale tendenzielle Unterschiede in Bezug auf die Verwendungsweisen von den beiden Modalverben feststellen lassen (vgl. Kapitel 7), werden im Folgenden vor allem Gemeinsamkeiten in Bezug auf die Semantik der beiden Modalverben angeführt.

Semantisch gesehen drücken die beiden Modalverben Wünsche, Vorlieben und Präferenzen aus. Die für die beiden Modalverben möglichen Hintergründe stellen die intrasubjektiv-volitive (*sie möchte zum Zoo gehen*) sowie die epistemische Verwendung (*er mag die Dissertation innerhalb von einem Jahr geschrieben haben*) dar. Zifonun et al. (1997: 1895f.) thematisieren darüber hinaus zwei weitere Verwendungen von *mögen* und *möchten*: Einerseits kann mit *mögen* ein Sprecherwunsch an einen Dritten geäußert werden (*Möge er immer glücklich sein*). Zum anderen können die Modalverben in Situationen eingesetzt werden, in denen der Sprecher nichts gegen einen Sachverhalt hat (*Kleiden mochte er sich, wie er wollte*). Die beiden Verwendungsweisen sind aber eher für den gehobenen, literarischen Stil typisch.

3.3.3 *können*

Die Kernbedeutung des Modalverbs *können* ist die ‚Möglichkeit haben, etwas zu tun' bzw. die Kodierung von Handlungsalternativen (Brünner/Redder 1983; Zifonun et al. 1997: 1911). Diese Möglichkeit kann sowohl aufgrund der eigenen Fähigkeiten als auch der äußeren bzw. externen Faktoren bzw. Umstände geschaffen werden. Diese Verwendung stammt wahrscheinlich aus der ursprünglichen Bedeutung des Verbs im Althochdeutschen, und zwar ‚wissen, kennen, verstehen, vermögen' (Öhlschläger 1989: 157): Damit wurde Bezug vor allem auf intellektuelle Fähigkeiten genommen. Erst später – im Mittelhochdeutschen – hat sich die Bedeutung des Verbs verändert: Da bezieht sich *kunnen* auch auf andere Ursachen von Möglichkeiten. Zu diesem Zeitpunkt entstehen ebenfalls solche Bedeutungen bzw. Funktionen wie epistemische Möglichkeit und Erlaubnis (Fritz 1997: 35). Zu den Redehintergründen von *können* zählen neben einer epistemischen Verwendung (*Es kann sein*) auch eine teleologische (*Wenn du zum Bahnhof willst, kannst du entweder über den Schlossplatz oder über den Paradeplatz fahren*), eine normative (*Schüler fragt den Lehrer: Kann ich gehen? Lehrer: Ja, du kannst heute ausnahmsweise nach der Pause schon gehen*), eine zirkumstanzielle (*Man kann heute baden gehen*) und eine intrasubjektiv-zirkumstanzielle (*Er kann sehr gut kochen*) Verwendung (ebd.: 1888ff.).

Eine spezifische Funktion bzw. Verwendungsweise des Modalverbs *können* bezeichnen Zifonun et al. (1997) als eine Höflichkeitsform:

> **Höflichkeitsformen im weiteren Sinne** sind Ausdrucksformen, die nur im größeren situativen Rahmen in ihrer Funktion verstehbar sind. **Höflichkeitsformen im engeren Sinne** sind Ausdrucksformen, die relativ autonom, abgelöst von ihrer situativen Verwendung, in

ihrer Funktion verstanden werden können (Zifonun et al. 1997: 935, Hervorhebung im Original).

Dabei handelt es sich um gewisse Konjunktiv-Präteritum-Formen einiger Modalverben wie z. B. *würden/könnten Sie X?*, deren höfliche Färbung „relativ dekontextualisiert" sei (ebd: 935). Dennoch unterliegen die Formate anderen Restriktionen in Bezug auf sprachliche Mittel, welche die Höflichkeitsbedeutung sichern, wie z. B. die semantischen Klassen von Verben (vor allem Handlungsverben), die Personalformen (vor allem die 3.P.Pl) oder den Modus der kommunikativen Minimaleinheit (Konjunktiv).

3.3.4 *sollen*

Das Modalverb *sollen* bringt eine relativierte Notwendigkeit zum Ausdruck. Das heißt, *sollen* weist – im Unterschied zu *müssen* – eine flexible Verbindlichkeit auf. Deshalb kann man mit dem Verb auf das Befohlene, Geforderte, Empfohlene, Wünschenswerte, Angeratene[36] (die letzten zwei eher in der Präteritumform; Zifonun et al. 1997: 1913) referieren. Die Quelle der Obligation ist dabei als extern markiert, was seit dem Althochdeutschen *skulan* auch konstant geblieben ist (Bech 1951: 13; Diewald 1999: 322). Die Besonderheit des Verbs *sollen* (genauso wie bei *müssen*) besteht dabei in der Möglichkeit, die volitive Quelle bzw. eine äußere Instanz, die als Quelle der mit dem Modalverb realisierten Anweisungen und Aufforderungen gilt, in extrasubjektiv-volitiven Redehintergründen unbenannt zu lassen (Brünner/Redder 1983: 42; Zifonun et al. 1997: 1913ff.). Allerdings muss diese Instanz nicht unbedingt extern sein und kann mit dem Sprecher bzw. dem Autor der Forderung zusammenfallen (wie in *Du sollst mir das Geld zurückgeben*[37]– Die Instanz und der Sprecher sind identisch). In diesem Fall gelten solche Äußerungen als hörerbezogene Aufforderungen des Sprechers (Zifonun et al. 1997: 1915): Solche Bitten greifen auf eine vorher formulierte oder im Raum stehende Aufforderung zurück und dienen vermeintlich deren Verstärkung. Im Gegensatz zu Imperativen treten s*ollen*-Aufforderungen überdies in Situationen auf, in denen Imperative aus syntaktisch-semantischen Gründen unzulässig wären, oder um Aufforderungen in speziell markierten Interaktionskonstellationen, für die der Imperativ nicht geeignet ist, zu formulieren (vgl. Zifonun et al. 1997: 1915f.). Da es sich bei der Verwendung von *sollen* um eine extern verortete volitive Quelle handelt, stellt das Modalverb eine Konverse von *wollen* dar, was laut Öhlschläger (1989: 173f.) seine Hauptbedeutung ausmacht, durch die er all seine Verwendungsweisen als erklärbar ansieht: Eine Instanz bzw. eine Quelle will/zieht es vor, dass ein Sachverhalt eintritt bzw. eine Handlung ausgeführt wird, was vom Adressaten bzw. vom Satzsubjekt gefordert wird.

[36] Unklar bleibt dennoch, worin der genaue Unterschied zwischen Gefordertem und Befohlenem sowie zwischen Empfohlenem, Wünschenswertem und Angeratenem besteht.

[37] Ähnliche Aufforderungen lassen sich auch mit dem Modalverb *müssen* realisieren (s. Helbig/Buscha 2001: 134).

Trotz bisherigen zahlreichen Erkenntnissen zur Bedeutung von Modalverben, ist es wichtig zu betonen, dass der oben präsentierte Forschungsstand zum größten Teil nicht empirisch bezüglich gesprochener Sprache fundiert ist. Seine Geltung wird daher an bestimmten Stellen in empirischen Kapiteln 5–9 übergeprüft. Welche Methoden für die empirischen Analysen verwendet wurden, was als Datengrundlage dieser Analysen gilt und wie genau empirische Analysen durchgeführt wurden, wird im nächsten Kapitel genauer dargestellt.

4 Methodik und Datengrundlage

Das vorliegende Kapitel bietet einen Überblick über die Methodik und die Datengrundlage der vorliegenden Arbeit. Als Erstes werden die Methoden beschrieben, auf denen die empirischen Analysen meiner Arbeit beruhen, nämlich die Konversationsanalyse (Abschnitt 4.1.1) und die Interaktionale Linguistik (Abschnitt 4.1.2). Danach wird genauer auf die Evidenzquellen für analytische Aussagen im Rahmen von KA/IL-Untersuchungen eingegangen (Abschnitt 4.1.3). Abschnitt 4.2 widmet sich der Darstellung der Datengrundlage und der Vorgehensweise der vorliegenden Untersuchung. Nach der Beschreibung und Begründung der Datenauswahl (Abschnitt 4.2.1) wird der Ausgangspunkt dieser Untersuchung dargestellt und es wird genauer erklärt, wie der Untersuchungsgegenstand schrittweise eingegrenzt wurde und warum (Abschnitt 4.2.2). Der letzte Abschnitt des vorliegenden Kapitels beschreibt die Vorgehensweise bei der Entwicklung von qualitativen und quantitativen Analysen der vorliegenden Untersuchung (Abschnitt 4.2.3).

4.1 Methoden

4.1.1 Konversationsanalyse

Die Konversationsanalyse (KA) ist eine qualitative, induktive bzw. datengesteuerte, im Bereich der Soziologie verortete Methode, die von Harvey Sacks zusammen mit seinen KollegInnen Emanuel Schegloff und Gail Jefferson in den 1960er Jahren unter Einfluss von Arbeiten von Erving Goffman und Harold Garfinkel entwickelt wurde. Im Anschluss an Goffman (1955, 1967, 1971, 1983) wird soziale Interaktion für sich als primäre und eigenständige Ebene der sozialen Organisation angesehen. Von Garfinkel (1967) wurde die Vorstellung übernommen, dass die soziale Ordnung durch Methoden hergestellt wird, die von Interagierenden geteilt und eingesetzt werden, um Handlungen auszuführen, zu erkennen und auf solche Weise die Intersubjektivität herzustellen. Daraus folgend richtet sich der konversationsanalytische Ansatz darauf, unter Berücksichtigung von zentralen Eigenschaften der mündlichen Interaktion (i.e., Prozessualität, Interaktivität, Materialität, Multimodalität, Zeitlichkeit, Pragmatizität, Deppermann 2011a: 209 ff.; vgl. Imo/Lanwer 2020: 33ff.) die soziale Organisation bzw. Wirklichkeit zu beschreiben, die von Interagierenden durch geteilte Methoden bzw. Praktiken in der Interaktion *in situ* hergestellt und repräsentiert wird (Couper-Kuhlen/Selting 2018: 17; Deppermann 2014b: 22; Goodwin/Heritage 1990). Dies wird von AnalytikerInnen dadurch aufgezeigt, dass man bei jedem Gesprächsbeitrag (i) dessen Funktion bzw. die damit vollzogene Handlung; (ii) dessen Turndesign und (iii) dessen Position (meistens in der Sequenz) berücksichtigt. Dies entspricht der zentralen Frage der Konversationsanalyse: *Why that now?* (Schegloff/Sacks 1973), die auch die Teilnehmenden im Gesprächsverlauf an sich stellen um zu verstehen, was die GesprächspartnerInnen ‚tun' und was eine passende Reaktion drauf wäre (Enfield/Sidnell 2017a, 2017b). Zu den Kernbereichen der sozialen Organisation, die im Fokus der KA-Forschungstradition stehen, zählen z. B. Sprecherwechsel (z. B.

Auer 2017, 2021; Ford 2013; Levinson/Torreira 2015; Sacks et al. 1974; Stivers et al. 2009 etc.), Turnkonstruktion (z. B. Clayman 2012; Deppermann 2013; Ford/Thompson 1996; Szczepek Reed/Raymond 2013; Schegloff 1996a; Steensig 2001 etc.), Handlungskonstitution und -zuschreibung (Deppermann/Haugh 2022; Drew/Couper-Kuhlen 2014; Floyd et al. 2020; Levinson 2013; Rossi 2015a, 2018; Sorjonen et al. 2017; etc.) und Reparatur (Dingemanse/Enfield 2015; Dingemanse et al. 2014; Egbert 2009; Hayashi et al. 2013; Kendrick 2015; Pfeiffer 2015; Schegloff et al. 1977; s. Schegloff 2007a: ix zu weiteren interaktionalen ‚Problemen', die die Konversationsanalyse untersucht).

Im Unterschied zu der generativen Grammatik, die den *tatsächlichen* Sprachgebrauch in der Interaktion für regellos bzw. stark individuell variierend hält (vgl. Chomsky 1957, 1965), geht die Konversationsanalyse davon aus, dass soziale Interaktion eine normative ‚allgegenwärtige Ordnung' aufweist (engl. *order at all points*, Sacks 1984a: 22, 1992, I: 484). Laut diesem Prinzip darf kein Aspekt der Interaktion ignoriert oder als zufällig behandelt werden, weil jedes Detail und jedes Ereignis in der Interaktion „sinnhaft motiviert" ist (Deppermann 2014b: 22), eine Bedeutung bzw. Funktion für die Interaktionsteilnehmenden hat und ihre Orientierung an der aktuellen Gesprächssituation sowie sozialen Normen und Erwartungen aufzeigt (Hoey/Kendrick 2017: 152). Wie auch in der Sprechakttheorie, besteht eine weitere Annahme der Konversationsanalyse in der Omnirelevanz des Handelns (Schegloff 1995). In anderen Worten: Mit allem, was im Gespräch gesagt wird, werden bestimmte Handlungen vollzogen, an denen sich die Teilnehmenden orientieren und deren Konsequenzen für die Teilnehmenden interaktionale Relevanz haben.

Die Konversationsanalyse stellt eine Methode dar, die sich nicht nur auf die Untersuchung von alltäglicher, nicht-zweckgerichteter Interaktion beschränkt, sondern auch auf andere Interaktionstypen, Genres bzw. Gattungen angewandt werden kann (s. z. B. Atkinson/Drew 1979; Drew/Heritage 1992; Heritage 1997; Heritage/Clayman 2010; Zimmerman 1984 etc.). Nichtdestotrotz wird das alltägliche Gespräch bzw. die alltägliche Interaktion als grundlegende Form der Interaktionsorganisation angesehen. Dies liegt zum einen daran, dass viele Formen der sozialen Organisation in Alltagsgesprächen hergestellt werden. Zum anderen werden alle anderen Formen der Interaktion als Transformationen der alltäglichen Interaktion angesehen (vgl. Drew/Heritage 1992: 19; Heritage/Clayman 2010: 12-3; Schegloff 1999).

So gilt als Gegenstand der Konversationsanalyse natürlich-vorkommende sprachliche Interaktion, oder *talk-in-interaction* (Schegloff 1991), die anhand von ‚natürlichen Daten' in Form von Audio- und Videoaufnahmen untersucht wird (Deppermann 2008: Kapitel 3; Mondada 2013). Vor der Erstellung von Analysen bzw. Initiierung eigentlicher Untersuchung werden die Aufnahmen von AnalytikerInnen mehrmals angehört/angeschaut und transkribiert. Die auditive Transkription dient dabei dazu, temporale und sequenzielle Relationen zwischen/innerhalb von Redebeiträgen (z. B. Pausen, Sprecherwechsel, Überlappungen), prosodische Realisierung, nicht-lexikalische bzw. redebegleitende Phänomene (wie z. B. Lachen oder Aspiration) sowie weitere Spezifika der gesprochenen Sprache (wie z. B. Korrekturen, Abbrüche etc.) detailgenau abzubilden (Deppermann 2008:

Kapitel 5; Deppermann 2014b: 21; Deppermann/Schütte 2008; Hepburn/Bolden 2013). Im Falle von Videoaufnahmen werden oftmals auch körperliches Verhalten der Teilnehmenden sowie weitere nonverbale Ereignisse und ihre temporale Relation zur verbalen Interaktionssequenz annotiert (Mondada 2018a, 2018b; s. auch Abschnitt II im Anhang für die Erläuterung der multimodalen Transkriptionskonventionen, die in der vorliegenden Arbeit verwendet werden). Multimodale Transkription ist im Gegensatz zur auditiven Transkription immer selektiv: Welche Aspekte des nonverbalen Verhaltens von den Teilnehmenden und der unmittelbaren interaktionalen Umgebung transkribiert werden sowie der Detailliertheits- bzw. Komplexitätsgrad solcher Beschreibungen hängen von der jeweiligen Fragestellung und der Relevanz dieser Aspekte für die Teilnehmenden ab (Deppermann 2018c: 56-57). Das heißt, dass man „sich [oftmals] auf die Verhaltensereignisse und Umgebungsaspekte […], auf die sich die InteraktionsteilnehmerInnen in ihrem Handeln selbst erkennbar beziehen“ beschränkt (ebd.: 57). Sowohl die auditive als auch die multimodale Transkription trägt schon zur Analyse bei, denn dadurch werden zum einen die für die Fragestellung relevanten Besonderheiten der Interaktion beobachtet und annotiert, zum anderen können auch neue systematische Praktiken entdeckt werden.

Anschließend wird anhand von Fallanalysen versucht aufzuzeigen, wie die Teilnehmenden Ereignisse in der Interaktion verstehen und dieses Verständnis sowie ihre Orientierung an gewissen interaktionalen Regularitäten durch verbales und/oder nonverbales Verhalten aufzeigen (Deppermann 2008; Goodwin 1984; Robinson 2007; Schegloff 1987; s. Abschnitt 4.1.3 für Quellen von solchen Verständnisdisplays bzw. Evidenzquellen in der KA/IL). Da der normative Status sowie die Systematik der Verwendung einer Praktik nicht allein anhand von Einzelfallanalysen herausgearbeitet werden kann (vgl. Schegloff 1988a, 1993: 101, 1997: 101), werden im nächsten Schritt Kollektionen von potenziellen Belegen erstellt. Am Anfang wird dabei ‚weit‘ gesammelt, d.h., es werden auch Fälle miteinbezogen, die fraglich oder nicht völlig passend erscheinen (Clayman/Gill 2012: 130; Deppermann 2008: Abschnitt 4.2; Deppermann/Gubina angenommen; Schegloff 1996b: 176ff.; 1997: 502). Die Anzahl von Fällen, die für die Erstellung einer fundierten Analyse notwendig sind, hängt von der untersuchten Fragestellung ab (Couper-Kuhlen/Selting 2018: 20). Je mehr Funktionen mit einer Praktik erfüllt werden können und je unspezifischer und häufiger sie auftritt, desto mehr Fälle sind in der Regel nötig, um die Regularitäten ihrer Verwendung zu bestimmen. Erst nach Fallanalysen aller Belegfälle kann man in späteren Untersuchungsschritten entscheiden, wie die Kollektion eingegrenzt werden sollte. Sobald die Hauptkollektion erstellt wurde, werden alle Fälle aus der Kollektion mit dem Ziel betrachtet, eine Analyse zu entwickeln, die die Verwendung von möglichst *allen* Fällen in der Kollektion erklären kann. Die Fälle werden dabei bis zur Erreichung der *theoretischen Sättigung* analysiert (Strauss/Corbin 1997: 159), d.h. bis „sich ein konsistentes Muster [bildet], das sich bestätigt, und […] keine neuen Aspekte mehr zutage [treten], die zu einer Modifikation der Grundstruktur führen würden“ (Deppermann 2008: 96).

4.1.2 Interaktionale Linguistik

Der Bereich der Interaktionalen Linguistik (IL) wurde am Anfang dieses Jahrhunderts von Elizabeth Couper-Kuhlen und Margret Selting als „ein neuer Ansatz, als Interface von Linguistik im engeren Sinne und Konversations- bzw. Interaktionsanalyse konzipiert […]“ (Selting/Couper-Kuhlen 2001: 260–261, 2000; Couper-Kuhlen/Selting 2001, 2018). Im Unterschied zu nicht-interaktionalen Ansätzen wird im Rahmen der Interaktionalen Linguistik der Sprache bzw. der Grammatik ein besonderer Stellenwert eingeräumt: Sie wird nicht als abstraktes und statisches Regelsystem angesehen (s. Hopper 1988 zur ‚*a priori* Grammatik‘), sondern als emergentes, situiertes und kontext-sensitives Mittel zur Bewältigung von bestimmten interaktionalen Aufgaben, das erst *in der Interaktion* und von den *Teilnehmenden* geschaffen wird (z. B. Selting/Couper-Kuhlen 2001: 260f.; Couper-Kuhlen/Selting 2018: 16-7; Deppermann 2011a; Hopper 2011; Schegloff 1996a; Thompson/Couper-Kuhlen 2005). Das globale Ziel des Bereichs der Interaktionalen Linguistik besteht darin zu beschreiben, wie Interaktion durch Sprache gestaltet wird und wie interaktive Strukturen sprachliche Strukturen motivieren, d.h. (i) wie bestimmte Handlungen mit sprachlichen Strukturen vollzogen werden und (ii) welche interaktionalen Funktionen mit bestimmten sprachlichen Strukturen erfüllt werden (Couper-Kuhlen/Selting 2018: 15; vgl. a. Selting/Couper-Kuhlen 2001). Couper-Kuhlen und Selting nennen dazu noch weitere Ziele, die im Bereich der Interaktionalen Linguistik heutzutage verfolgt werden (2018: 15-6):

(i) funktionale Beschreibung von linguistischen Ressourcen, die in bestimmten Positionen und Kontexten als Praktiken zum Vollzug von bestimmten Handlungen oder zur Erfüllung von anderen Aufgaben in der sozialen Interaktion eingesetzt werden;
(ii) sprachübergreifender Vergleich von bestimmten linguistischen Praktiken;
(iii) Entwicklung einer globalen Sprachtheorie, die darauf abzielt, die Verwendung und Organisation von Sprache in der sozialen Interaktion zu beschreiben.

Methodologisch gesehen beruht die Forschung im Rahmen der Interaktionalen Linguistik zum größten Teil auf der Methodik der Konversationsanalyse (s. Abschnitt 4.1.1) und beschäftigt sich u. a. auch mit den zentralen konversationsanalytischen Forschungsbereichen (vgl. Couper-Kuhlen/Selting 2018: Kapitel 2-5). Im Unterschied zur klassischen Konversationsanalyse, die eher daran interessiert ist, welche Mechanismen der Interaktion zugrunde liegen und wie gewisse soziale/soziologische Phänomene und generell die soziale Ordnung in der Interaktion hergestellt werden (z. B. aber nicht nur durch sprachliche Mittel), liegt der Fokus der Interaktionalen Linguistik jedoch auf der Sprache als primäres Mittel zum Vollzug von Turns, Handlungen und Sequenzen (Couper-Kuhlen/Selting 2018: 4, 17-8). So zielt die Interaktionale Linguistik auf die präzise linguistische Analyse von prosodischen, morpho-syntaktischen und semantischen Eigenschaften von sprachlichen Strukturen in der Interaktion ab. Trotz der Versuche, sich von der linguistischen Begrifflichkeit zu distanzieren und eine eigene Terminologie für Phänomene der gesprochenen Sprache zu entwickeln (s. dazu z. B. Ford et al. 2013), werden in interaktionslinguistischen Analysen bis heute sprachwissenschaftliche Begriffe verwendet,

die in rein konversationsanalytischen Untersuchungen nicht (immer und/oder präzise) benutzt werden. Es ist jedoch wichtig anzumerken, dass die Grenze zwischen den Bereichen der Konversationsanalyse und der Interaktionalen Linguistik vor allem in den letzten Jahren immer vager wird, weil sich die konversationsanalytische Forschung immer mehr der Verwendung und Funktionalitäten von linguistischen Strukturen in der Interaktion widmet. Dadurch nähern sich die beiden Bereiche immer stärker einander an.

4.1.3 Evidenzquellen für analytische Aussagen in der Konversationsanalyse und Interaktionalen Linguistik

Um die Gültigkeit von analytischen Aussagen zu erweisen, verfügen die Konversationsanalyse und die Interaktionale Linguistik über mehrere methodologischen Verfahren bzw. Evidenzquellen, die zu unterschiedlichen Zwecken dienen können, wie z. B. zur Identifikation eines Musters, zur Verfeinerung bzw. Präzisierung des beschriebenen Musters, zur Bestimmung einer Handlung anhand der emischen Orientierung von den Teilnehmenden an einer Handlung oder einer Norm, zur Beschreibung des Funktionspotentials einer linguistischen Form oder einer nonverbalen Ressource. Aufgrund von der großen Anzahl an solchen Verfahren wird dieser Überblick nur die wichtigsten Evidenzquellen aufzählen, die in der konversationsanalytischen und interaktionslinguistischen Forschung am häufigsten von Relevanz sind, nämlich

(a) vorheriger Sequenzkontext,

(b) Evidenz im fokalen Turn,

(c) Sinnüberprüfung am nächsten Redebeitrag bzw. *next-turn proof procedure*,

(d) die ‚dritte Position[38]‘,

(e) Kookkurrenzen,

(f) Vergleich mit anderen Praktiken,

(g) ‚abweichende‘ Fälle,

(h) statistische bzw. distributionelle Evidenz.

Für eine umfassende Darstellung von diesen sowie weiteren möglichen Evidenzquellen siehe Raymond/Robinson (in Vorb.; vgl. auch Clayman/Gill 2012; Couper-Kuhlen/Selting 1996: 31-8, 2018: 24-5; Deppermann 2008: 97-103; Sacks et al. 1974; Selting/Couper-Kuhlen 2001: 278; Wootton 1989).

a) *Vorheriger Sequenzkontext:* Darunter wird oft der unmittelbar vorherige Turn des vorangegangenen Sprechers verstanden. Obwohl die Relation des Fokalelements bzw. des Fokalturns zu unmittelbar vorherigen Turns bei *jeder* KA/IL-Untersuchung unentbehrlich ist, ist diese Evidenzquelle besonders bei der Untersuchung der Funktionalität

[38] Unter diesem Punkt werden auch weitere (öfters) relevante Sequenzpositionen (z. B. die vierte Position, vgl. Schegloff 1988b, insbesondere 56ff.) angesprochen.

von responsiven Handlungen und/oder Ressourcen, die responsiv eingesetzt werden, besonders relevant. Allerdings ist der vorherige Kontext nicht unbedingt im Sinne von einem *unmittelbar vorangehenden Turn* zu verstehen, sondern es kann sich auch (i) um weiteren Sequenzkontext handelt (d.h. früheren Interaktionskontext, z. B. Curl 2006, oder sogar frühere Interaktionen, vgl. Deppermann/Pekarek Doehler 2021; Egbert 2003), oder auch (ii) um die Relation des fokalen Turns zur laufenden Aktivitätsphase bzw. Projekt eines oder mehreren Beteiligten. Dies ist besonders wichtig für die Bestimmung der interaktionalen Umgebung, in der ein fokales Element oder eine Handlung vollzogen wird: So hat die KA/IL-Forschung zu Aufforderungsformaten gezeigt, dass interrogative Formate in einigen Sprachen zum Auffordern von Zielhandlungen eingesetzt werden, die nicht zum laufenden Projekt des Rezipienten gehören, wo das Projekt nicht unbedingt im Sinne eines Adjazenzpaares konzeptualisiert werden kann und nicht immer in der Sequenz alleine festzulegen ist (Gubina 2021a; Rossi 2012; Zinken 2016; Zinken/Ogiermann 2013).

b) *Evidenz im fokalen Turn:* Dabei handelt es sich um solche Fälle, in denen der Sprecher selbst die Handlung, die mit dem Turn vollzogen wird, mit Selbstinterpretationen bzw. Accounts oder anderen Arten von Erklärungen im gleichen Turn verdeutlicht (vgl. z. B. Betz 2015b: 261-3; Heritage 1984a: 338-9; Koivisto 2013: 278, 281-2). Besonders wertvoll sind dabei Fälle der selbstinitiierten Selbstreparatur von einer Form zum Vollzug einer Handlung (vgl. Curl 2006: 1274; Drew et al. 2013). Durch solche Reparaturen behandeln die Teilnehmenden eine zuerst ausgewählte Form (Reparandum) als ‚unpassend' bzw. ‚falsch' für die Ausführung von dieser Handlung in der gegebenen interaktionalen Umgebung (Drew et al. 2013: 93) und ersetzen sie mit einer ‚passenderen', wie am folgenden Fall aus einer Unterrichtsstunde im Wirtschaftsgymnasium gezeigt wird. Nachdem die Lehrerin (HK) in Zeilen 01-02 zentrale Interpretationsaussagen bezüglich der Wächterszene aus dem Roman *Der Prozess* von Kafka vorgelesen hat, die auf der Folie stehen und von den SchülerInnenn abzuschreiben sind, sagt eine der SchülerInnen (UT), dass man schlecht lesen kann (Z. 04). In Reaktion darauf bietet die Lehrerin mit *soll ich..?* an, das Licht vorne auszumachen (Z. 06). Nach der Annahme dieser Lösung durch die Schülerin (Z. 11, 13), initiiert die Lehrerin einen neuen *soll ich...?*-Turn (Z. 14), den sie jedoch abbricht und stattdessen einen *ich kann...*-Turn formuliert und sagt, dass sie auch die anderen Lichter ausmachen kann (Z. 15):

Bsp. (3): FOLK_E_00120_SE_01_T_01_c230_licht

```
01   HK   auch ein zeichen der (.) verUNsicherung.
02        (.) dann?
03        (1.5)
04   UT   <<p> ka_ma ganz schlecht LEsen>;
05   HK   *kann man schlecht LEsen;=
     hk   *dreht sich zur Tafel--->
06   HK   =soll ich °h h° irgendwie ma hier *vorne des LICHT ausmachen;
     hk                                  -->*läuft zum Lichtschalter-->
07   UT   des WÄR gut;=DANke,
08   HK   (gern).
```

```
09          (2.0)*(0.4)
     hk      --->*
10   HK     bissl BESser?
11   UT     ja;
12          (0.2)
13   UT     <<p>[DANke>-  ]
14=> HK         [soll ich ]
15=> HK     (.) <<p> *ich kann eigentlich die andern lichter AUCH
            ausmachen>?
     hk              *läuft zum Lichtschalter--->
16             *(2.0)*
     hk     -->*macht das komplette Licht aus*
17   XW     oh JA;=
```

Durch den Einsatz der Reparaturinitiierung orientiert sich HK an *soll ich...?* als an einem quasi *falschen* Turndesign im gegebenen Interaktionskontext. Eine wichtige Frage wäre: *Warum* wird das *soll ich...?*-Format von der Sprecherin selbst in diesem Moment als unpassend behandelt? Um diese Frage beantworten zu können, ist es am besten, interaktionale Umgebungen von den beiden Praktiken, d.h. dem Reparandum und Reparans, herauszuarbeiten. So können die Analysen zur Verwendungsbedingungen von den Praktiken überprüft werden (für die ausführliche Analyse dieses Beispiels sowie für die Antwort auf die Frage nach der Selbstreparaturinitiierung der Lehrerin siehe Bsp. 6 in Abschnitt 5.3.1.1).

c) <u>*Sinnüberprüfung am nächsten Redebeitrag bzw. next-turn proof procedure*</u>: Jeder Turn bietet die lokale, sofortige ‚Definition der Situation' bzw. *state of play* an (Heritage 1984a: 307 und 308 entsprechend). Mit jedem Folgeturn zeigen die Interaktionsteilnehmenden somit in der Regel an, wie sie den vorherigen Turn bzw. die vorherige Handlung verstanden haben. So gelten Reaktionen von Teilnehmenden als Verstehensdisplays und somit als eine der zentralen Evidenzquellen für analytische Aussagen und Interpretationen. Zentral ist die Reaktion von RezipientInnen auf den vorherigen Turn in einem folgenden zweiten Turn (*next-turn proof procedure*, Sacks et al. 1974: 728-729). Trotz des Status der *next-turn proof procedure* (NTPP) als Standard bzw. *default*-Verfahren in der Konversationsanalyse weist es mehrere Einschränkungen bzw. Grenzen auf: Erstens kann das Verständnis von RezipientInnen durchaus falsch sein (Schegloff 1996b: 173, Fn. 6), denn unter den Voraussetzungen der kooperativen Interaktion formuliert der Rezipient mit seiner Rückmeldung die ‚bestmögliche Annahme' (engl. *best guess*) darüber, welche Handlung vom vorherigen Sprecher ausgeführt wurde (wobei dies auch nicht immer gilt, wie es im Weiteren sowie an mehreren Stellen im analytischen Teil der vorliegenden Untersuchung gezeigt wird; s. Abschnitt 2.2.4 für weitere Ansätze zur Handlungszuschreibung). Außerdem kann das in Reaktionen verdeutlichte Verständnis oftmals intransparent oder irreführend für die Handlungsbestimmung sein (vgl. Deppermann/Gubina 2021a, 2021b) und kann von den Teilnehmenden (auch aus strategischen Gründen) ambig bzw. opak konstruiert werden (Clayman/Gill 2012: 128; vgl. Grice 1975: 54-56; s. auch Arminen 2005: Kapitel 6; Kallmeyer 1977 zu strategischen Verwendungen). Drittens ist die NTPP nicht für alle Phänomene gut geeignet. Dieses Verfahren ist

besonders für Untersuchungen von sequenz-initialen Handlungen passend, die als erster Paarsequenzteil fungieren und einen bestimmten typadäquaten zweiten Paarsequenzteil konditionell relevant macht (s. Schegloff 1968; Schegloff/Sacks 1973). Dagegen ist die NTPP für Handlungen, die einen breiteren *response space* eröffnen und keine ganz bestimmte Folgehandlung relevant setzen (wie z. B. bei Handlungen, die typischerweise in der zweiten oder dritten Position auftreten; s. z. B. Gubina/Betz 2021; Maynard 1997, 2003), nicht besonders gut geeignet. Letztendlich ist es wichtig zu betonen, dass die NTPP zwar zeigen kann, ob die vorherige Handlung so verstanden wurde, wie sie vom vorherigen Sprecher konstruiert wurde, doch sie ist „weniger informativ in Bezug darauf, *wie* [bzw. aufgrund welcher Eigenschaften des vorangehenden Turns oder weiteren kontextuellen Faktoren] es dazu gekommen ist" (Heritage 2012c: 80, eigene Übersetzung; Steensig/Heinemann 2016: 599; s. auch Heritage 2018a).

d) *‚Dritte Position'*: Da es sich beim *next-turn proof* also um keine *a priori* ‚richtige' bzw. intersubjektive Handlungszuschreibung handelt (vgl. auch Deppermann/Haugh 2022; Drew 2022), sondern nur um ein subjektives Verstehensdisplay des Rezipienten, ist es wichtig, die dritte Position anzuschauen, denn genau in dieser Position wird das subjektive Verstehen des Rezipienten vom Erstsprecher öfters entweder ratifiziert oder korrigiert (*third position*; Arundale 1999, 2020, 2022; Deppermann 2015b; Schegloff 1991, 1992b; Sidnell 2014). Wenn der Sprecher, der den Turn in der ersten Position realisiert hat, anhand der Evidenz in der zweiten Position sieht, dass er vom Adressaten falsch verstanden wurde, kann er in der dritten Position dieses falsche Verständnis korrigieren und somit auch das geteilte Verständnis wiederherstellen (s. Schegloff 1992b zu *repair after next turn*). So gilt die dritte Position als zentrale Position zur Herstellung von Intersubjektivität (Arundale 1999, 2020, 2022). Außerdem gibt es auch Handlungen, wie z. B. Angebote oder auch einige Fälle von Aufforderungen, die nicht nur eine verbale Annahme, sondern auch eine folgende praktische Handlung relevant machen – die Ausführung der angebotenen Handlung durch den Anbieter und die Ausführung der aufgeforderten Handlung durch den Adressaten. Das heißt, die Teilnehmenden können in der dritten Position die Aktivität fortsetzen, die sie in der ersten Position initiiert haben und somit gilt die dritte Position als Evidenz dafür, wie die Handlung in der ersten Position vom Sprecher gemeint / vom Adressaten verstanden wurde (Raymond/Robinson in Vorb.). Allerdings ist es wichtig zu betonen, dass es immer sein kann, dass geteiltes Verständnis auch nach der dritten Position hergestellt wird, weswegen es immer wichtig ist, auch späteren Sequenzkontext in Betracht zu ziehen (vgl. Schegloff 1988b, insbesondere 56ff. zu *fourth position proof procedure;* vgl. auch Schegloff 1992b; Ekberg 2012).

Die folgenden Evidenzquellen (e)-(h) dienen eher zur Identifikation und Verschärfung bzw. Verfeinerung des identifizierten Musters, d.h. für die Feststellung, was konstitutiv für eine Praktik ist (d.h. zu ihr gehört), was sie von anderen unterscheidet, aber auch dafür, wann sie vorkommt (s. schon Punkt a).

e) *Kookkurrenzen:* Die interaktionale Relevanz von spezifischen Praktiken kann auch durch rekurrente Eigenschaften derer Verwendung aufgezeigt werden, vor allem wenn

eine bestimmte verbale (aber auch nonverbale) Ressource regelmäßig zusammen mit dieser Praktik auftritt (vgl.Clayman/Gill 2012: 128-9; Couper-Kuhlen/Selting 2018: 24; Deppermann 1999: 97; Wootton 1989: 246f.). Als solche turninternen Kookkurrenzen können spezifische sprachliche Mittel gelten, wie z. B. *extreme case formulations* in *dense constructions* (Günthner 2011), prosodische Realisierung (z. B., Couper-Kuhlen 2012; Günthner 1996a; Ogden 2006; Rossi 2020; Selting 1996), sowie das Vorkommen von gewissen nonverbalen Ressourcen (z. B., Deppermann/Gubina 2021b; Goodwin/Goodwin 1992; Keevallik 2013; Pekarek Doehler 2019; Stukenbrock 2010). Solche Kookkurrenzen können dabei die „Funktionen und Konsequenzen als auch […] Erfordernisse" des Einsatzes des fokalen Elements verdeutlichen und auch einen Hinweis darauf geben, „daß mehrere Elemente in einem holistischen Zusammenhang stehen" (Deppermann 2008: 97; vgl. Wootton 1989: 246f).

f) *Vergleich mit ähnlichen Praktiken*: Der Vergleich mit anderen Praktiken, die eine ähnliche interaktionale Funktion in gleichen bzw. ähnlichen Kontexten haben, ermöglicht eine präzisere bzw. feinkörnige Beschreibung der untersuchten Praktik und der prototypischen interaktionalen Umgebung (engl. *home environement*), in der die Praktik für eine spezifische Handlung verwendet wird (vgl. Dingemanse/Enfield 2015; Dingemanse et al. 2015; Fox/Heinemann 2016, 2017; Rossi 2015a; Thompson et al. 2015).

g) *‚Abweichende' Fälle* (*deviant cases*, vgl. Deppermann 2008: Abschnitt 6.3; Heritage 1984a: 248ff; Hutchby/Wooffitt 2005: 98; Schegloff 1968: 1079-87): Dabei handelt es sich um Fälle, die die Analysen (scheinbar) nicht unterstützen bzw. die vom identifizierten Muster abweichen. Die Aufgabe des Analytikers besteht dabei darin zu überprüfen, ob die Teilnehmenden selber den Fall als von gewissen Normen ‚abweichend' behandeln (z. B. mithilfe einer Fremdreparaturinitiierung). In solchen Fällen gelten *deviant cases* als Evidenz für die Orientierung von Teilnehmenden an der Normativität der nicht-abweichenden Verwendung (Couper-Kuhlen/Selting 2018: 25). Außerdem können solche Fälle den Analytiker dazu bringen, an die Daten zurückzugehen und die bisherige Analyse anzupassen, sodass sie auch solche Fälle erklären kann (Clayman/Gill 2012: 130-1; Schegloff 1968). Überdies muss auch überprüft werden, ob solche Fälle überhaupt zur Kollektion gehören oder ob genügend Gründe vorliegen, um den Fall auszuschließen, weil es sich z. B. um eine andere Verwendung handelt oder weil die Verwendung aufgrund von anderen Merkmalen nicht zur Hauptkollektion gehört. Es ist jedoch wichtig anzumerken, dass viele Kollektionen in der KA/IL solche Fälle beinhalten, die vom identifizierten Muster abweichen und bei denen man als Analytiker nicht in der Lage ist, diese Abweichung datenbasiert zu erklären (vgl. Robinson 2007: 71-72; s. aber Deppermann 1999: 100-101 zu weiteren Möglichkeiten der Analyse von solchen Fällen).

h) *Statistische bzw. distributionelle Evidenz:* Die KA/IL-Forschung ist ein qualitativer Ansatz und macht deshalb oft (nur) ‚informelle' statistische Aussagen, wie z. B. *in der Regel*, *oftmals*, *meistens*, *typischerweise* etc. (Schegloff 1993). Während früher durchgehend eine kritische bzw. skeptische Einstellung in Bezug auf Statistiken vorherrschte (Schegloff 1993; Steensig/Heinemann 2015), werden in vielen KA/IL-Studien zunehmend quantitative Methoden verwendet (Clayman/Heritage 2009; Dingemanse et al.

2014; Dingemanse et al. 2015; Floyd et al. 2020; Heritage/Greatbatch 1986; Heritage 2009; Heritage/Stivers 1999; Heritage/Clayman 2013; Stivers/Enfield 2010 etc.). Raymond/Robinson (in Vorb.) nennen z. B. die Distribution von positiven und negativen[39] Fällen in der Kollektion als mögliche Evidenzquelle der Plausibilität der Analyse (vgl. Robinson 2007). Viele solcher Studien, die Wert auf quantitative Methoden legen, wenden für ihre statistischen Auswertungen die Methode des reflexiven Kodierens an, bei der die Kategorien, nach denen die Daten kodiert werden, aus detaillierten qualitativen Einzelfallanalysen entwickelt werden (Mundwiler et al. 2019; Stivers 2015). Distributionelle Evidenz dient dann hauptsächlich dazu, die Gültigkeit der in den Fallanalysen gemachten Beobachtungen an der Gesamtkollektion zu überprüfen und analytische Aussagen zu stärken bzw. nachzuweisen (vgl. Robinson 2007; Stivers 2015). Außerdem können damit falsche oder zu breite Verallgemeinerungen der in den Einzelfällen gemachten Beobachtungen vermieden werden. Letztendlich können der Kodierungsprozess und die dabei entstehenden Probleme zu neuen Beobachtungen und zur Entwicklung von neuen Forschungsfragen und Hypothesen führen (Steensig/Heinemann 2015). Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass die quantitative bzw. statistische Evidenz nicht als selbstständiger Beleg für die analytische Interpretation fungieren kann und somit nur mit anderen oben beschriebenen Methoden als *zusätzliche* Evidenzquelle miteinbezogen werden kann.

4.2 Datengrundlage und Vorgehensweise der vorliegenden Untersuchung

4.2.1 Datenbeschreibung und Begründung der Datenauswahl

Die vorliegende Untersuchung basiert vorwiegend auf Daten aus dem Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch (FOLK), das über die Datenbank Gesprochenes Deutsch für angemeldete NutzerInnen zu Forschungszwecken online zugänglich ist (Release 2.14; vgl. Schmidt 2016). Das Korpus besteht aus privaten, institutionellen und öffentlichen Interaktionen und enthält Daten zu 332 verschiedenen Gesprächen mit 285,5 Stunden Aufnahmen und 2.72 Millionen transkribierten Tokens. Das Korpus beinhaltet Video- und Audioaufnahmen von privater, institutioneller und medialer *face-to-face* Interaktion sowie Audiodaten von Telefongesprächen. Darüber hinaus wurden für die Kollektionsbildung Fälle von jeweiligen Formaten aus privaten Datensammlungen miteinbezogen[40]. Obwohl in der Anfangsphase dieser Untersuchung Belege aus allen Arten von Daten miteinbezogen wurden, wurde letztendlich die Entscheidung getroffen, sich nur

[39] Unter *negativen* Fällen werden solche Fälle in der Kollektion verstanden, in denen man als Analytiker entweder gar keine Orientierung von den Teilnehmenden bzw. keine dateninterne Evidenz findet oder z. B. auch kontradiktorische Hinweise findet, die der Analyse widersprechen, aber die man als Analytiker jedoch gar nicht erklären kann (vgl. Robinson 2007; Raymond/Robinson in Vorb.).

[40] Mein großer Dank geht an Emma Betz und Axel Schmidt, die mir erlaubt haben, einige Fälle aus ihren Daten für meine Arbeit zu verwenden.

auf Videoaufnahmen persönlicher Kommunikation und gelegentlich auf Telefongespräche zu beschränken, wobei die letzteren nur dann miteinbezogen wurden, wenn die Vorkommenzahlen des jeweiligen Formats in einer spezifischen Verwendung in den Videodaten zu niedrig waren (wie z. B. im Falle von Verstehensdokumentationen mit *ich kann...*; vgl. Abschnitt 9.3.5). Dies bedeutet, dass Fälle der untersuchten Formate, die in Audiodaten von *face-to-face*-Interaktion auftreten, ausgeschlossen wurden. Nicht berücksichtigt wurden ebenfalls Fälle, in denen die Interaktionsteilnehmenden einander zwar sehen können, aber nicht auf der Videoaufnahme zu sehen sind. Diese methodologische Entscheidung begründet sich folgendermaßen: Soziales Handeln in der persönlichen Kommunikation bzw. in der Interaktion zwischen räumlich ko-präsenten TeilnehmerInnen (*face-to-face interaction*) ist durch den Einsatz unterschiedlicher Arten semiotischer bzw. multimodaler Ressourcen gekennzeichnet, die auch von anderen Interagierenden wahrgenommen und interpretiert werden (Goodwin 2000). Solche Ressourcen können dabei nicht getrennt voneinander betrachtet werden, denn die holistische Bedeutung einer Handlung in der persönlichen Interaktion kann nur unter der Berücksichtigung von *allen* verbalen und nonverbalen Ressourcen sowie sonstigen *kontextuellen Konfigurationen* erfasst werden, die für die Interagierenden wahrnehmbar bzw. zugänglich sind und an denen sie sich dabei auch orientieren (Deppermann 2018c; Heath et al. 2010; Keevallik 2018; Mondada 2013, 2014, 2016, 2019; s. auch Punkt (c) in Abschnitt 2.2.2.2).

Um die Relevanz der Beschränkung auf Videodaten für die vorliegende Arbeit zu demonstrieren, wird im Folgenden ein Ausschnitt aus der vorliegenden Untersuchung in jeweils zwei Versionen präsentiert: einmal ohne multimodale Transkription (als wäre es eine Aufnahme aus der persönlichen Interaktion, zu der keine Videoaufnahmen zur Verfügung stehen) und einmal mit multimodaler Transkription. Die beiden Versionen zeigen, welche Folgen die Unvollständigkeit des Datums für die Interpretation von Handlungen haben kann. Das Beispiel stammt aus dem Training in einer Hilfsorganisation. Bevor der Ausschnitt beginnt, wird NH9 die Herzfrequenz beim Patienten mitgeteilt, die er in Zeile 01 nochmal wiederholt. In Zeile 05 kündigt er einen nächsten Schritt an, nämlich, dass dem Patienten das Pulsoximeter angeschlossen werden soll. Nach einer 2.1-sekündigen Pause (Z. 08) initiiert er einen *kannst du...?*-Turn (Z. 09), der im Folgenden im Fokus stehen wird:

Bsp. (4a): FOLK_E_00136_SE_01_T_01_c165_pulsoxi

```
01   NH9  frequenz fünfenVIERzich.
02        (0.7)
03   XM   h°
04   NH9  kay,=
05   NH9  [=dann    m]ache mer den PULSoxi noch [dra         ]n,
06   XM   [((stöhnt))]
07   XM                                        [((schnalzt))]
08        (2.1)
09=> NH9  kannsch du mir das GEbe;
10        (3.3)
11   NH9  (xxx) nothelfer_drei
12        (0.9)
13   NH9  GEHT des so?
```

Wenn man diesen Ausschnitt ohne Videoaufnahme anschauen würde, stellen sich sofort mehrere Fragen:

1) Worauf bezieht sich die indexikalische Pronominalform *das* (Z. 09)?
2) An wen ist diese Aufforderung gerichtet?
3) Zeugt die scheinbar lange Pause in Zeile 10 davon, dass die Aufforderung nicht befolgt wird?
4) Ist die Adressierung in Zeile 11 ein *response pursuit* an den Adressaten der Bitte in Zeile 09, die durch eine fehlende Reaktion in Zeile 10 motiviert wurde?

All diese Fragen lassen sich einfach und eindeutig beantworten, wenn man den gleichen Ausschnitt mit Video analysieren würde:

Bsp. (4b): FOLK_E_00136_SE_01_T_01_c165_pulsoxi

```
01   NH9  +*frequenz fünfenVIERzich.
     nh10 +hält NH3s Kopf--->>
     nh9   *legt die Halskrause unter NH3s Kopf--->
02        (0.7)
03   XM   h°
04   NH9     *kay*,=
     nh9  -->*   *versucht den Klettverschluss zu greifen--->
05   NH9  [=dann      m]ache mer den PULSoxi noch [dra         ]n,
06   XM   [((stöhnt))  ]
07   XM                                            [((schnalzt))]
08        (2.1)
09=> NH9  #kannsch du mir +#das GE+be;*
     nh9                          -->*
     nh10                 +greift den Verschluss und gibt ihn NH9+
     abb  #2               #3
10        (3.3)
11   NH9  (xxx) nothelfer_drei
12        (0.9)
13   NH9  GEHT des so?
```

Abb. (2): NH10 hält den Kopf des Patienten, während NH9 versucht, den Klettverschluss an den Nacken des Patienten zu bringen.

Abb. (3): NH10 greift den Klettverschluss der Halskrause.

Anhand des situierten nonverbalen Kontextes, der in dieser zweiten Version mithilfe multimodaler Transkription nach Mondadas Konventionen dargestellt ist, wird klar, dass

1) das Pronomen *das* in Zeile 09 sich auf den Klettverschluss bezieht, den NH9 vor der Initiierung der Bitte in Z. 09 zu greifen versucht;
2) die Aufforderung an den Rettungssanitäter NH10 gerichtet ist, der den Kopf des Patienten hält und somit an einem gemeinsamen Projekt mit NH9 beteiligt ist;
3) die Bitte nicht ignoriert wird, sondern die aufgeforderte Zielhandlung in diesem Fall rein nonverbal vollzogen und tatsächlich noch während der Realisierung der Bitte initiiert wird (vgl. Deppermann/Schmidt 2021a);
4) die Adressierung in Zeile 11 kein *response pursuit* darstellt, sondern eine neue Frage-Antwort-Sequenz initiiert und nicht an den Adressaten der Bitte in Zeile 09 gerichtet ist.

An diesem Fall lässt sich daher gut zeigen, dass eine Analyse ohne Videodaten leicht (und wahrscheinlich) zu einer Fehlanalyse, mindestens aber zu einer analytisch unbefriedigenden Unklarheit/Ambiguität in Bezug darauf, was in der Interaktion tatsächlich passiert, geführt hätte. Deshalb folgt die vorliegende Untersuchung dem „Imperativ der ‚konstitutionslogischen Vollständigkeit des Datums'", der besagt:

> […], dass wir als AnalytikerInnen Zugang zu den gleichen Handlungen und Ereignissen wie die Interaktionsbeteiligten haben, um nachvollziehen zu können, worauf sie in der untersuchten Situation reagieren und welche Ressourcen sie zur Organisation ihres Handelns

benutzen. Können die InteraktionsteilnehmerInnen einander visuell wahrnehmen, benötigen wir also Videodaten, wenn wir nicht Fehlanalysen, Verständnislücken und das Übersehen relevanter Konstitutionsbedingungen und Vollzüge des Handelns riskieren wollen (Deppermann 2018c: 55-6; vgl. auch Deppermann 2014b: 20-21; vgl. Mondada 2018a, 2018b).

Für die Erstellung von Kollektionen für die vorliegende Untersuchung wurden somit vorwiegend *face-to-face*-Interaktionen mit Videoaufnahmen miteinbezogen. Für einige Formate wurden auch zusätzlich Belege aus Telefongesprächen miteinbezogen, um die Musterhaftigkeit der jeweiligen Verwendung überprüfen zu können, wenn die Fallanzahlen aus den Videodaten zu niedrig waren. Die Untersuchung beschränkt sich außerdem auf private und institutionelle Interaktionssettings. Öffentliche Settings (wie z. B. Schlichtungsgespräche, Podiumsdiskussionen etc.) wurden ausgeschlossen, weil in solchen Settings nur ausgewählte bzw. einzelne Interaktionsteilnehmenden angezeigt werden und Bildschnitte dazu führen, dass Handlungsfolgen nicht lückenlos untersucht werden können. Überdies sind solche Settings durch einen ganz spezifischen Beteiligungsrahmen gekennzeichnet: Gesprächsbeiträge werden u. a. auch direkt an ein nicht-anwesendes Publikum gerichtet bzw. ein intendiertes Publikum ist Teil des Adressatenzuschnitts (engl. *overhearing audience*; Heritage 1985), was die Interaktion unter den SprecherInnen bekanntlich beeinflusst (z. B. Hutchby 2005).

Zu privaten Interaktionssettings zählen Interaktionen, in denen

(i) eine praktische Aktivität im Vordergrund steht und die Teilnehmenden das Ziel verfolgen, ein praktisches Projekt erfolgreich abzuschließen (wie z. B. Renovierung, Kochen etc.; siehe *empraktisch* in Tab. 3),
(ii) das Gespräch bzw. Smalltalk im Fokus der Interaktion steht (wie z. B. Tischgespräche; siehe *gesprächsfokussiert* in Tab. 3),
(iii) die Teilnehmenden zwischen Gespräch und praktischem Handeln stets wechseln (wie z. B. während Mahlzeiten oder dem Autofahren[41]; siehe *mixed* in Tab. 3).

Institutionelle Settings kommen aus

(i) pädagogischen Kontexten (z. B. Unterricht am Gymnasium, Fahrschulstunden etc.);
(ii) medizinischen Kontexten (z. B. Physiotherapie, Ergotherapie);
(iii) kreativen Kontexten (z. B. Theaterproben);
(iv) sonstigen institutionellen Kontexten (z. B. Interviews, Bewerbungstraining, Führungen im Museum, Stadtführungen etc.).

[41] Es muss angemerkt werden, dass das Problem der vorliegenden Klassifikation in der Heterogenität in einzelnen Interaktionen besteht. Interaktionen sind oft nicht homogen einem Typus zuzuordnen, weil die Teilnehmenden den Fokus der Interaktion öfters wechseln (Haddington et al. 2014). So sind z. B. in Backinteraktionen Erzählungen enthalten, die nicht die praktische Aktivität betreffen. Eine strikte Unterscheidung funktioniert somit oft nur für Sequenzen, aber nicht für ganze Gespräche (vgl. Schegloff 1991). Bei der hier dargestellten Klassifikation wurde vom Interaktionsanlass/-zweck und dem, was den überwiegenden Teil der Interaktion ausmacht, ausgegangen. Die Klassifikation dient dazu, die Darstellung von Interaktionsarten, in denen nach den untersuchten Formaten gesucht wurde, zu vereinfachen.

Folgende Tabelle bietet einen Überblick über die Dauer der berücksichtigten Videoaufnahmen aus den oben genannten Interaktionssettings:

Interaktion	Dauer	Anzahl von Aufnahmen
Privat:	**37:23:17**	**43**
• **empraktisch**	18:57:07	19
• **mixed**	07:09:32	9
• **gesprächsfokussiert**	11:16:38	15
Institutionell:	**51:38:48**	**76**
• **pädagogisch**	22:25:41	30
• **medizinisch**	03:47:31	13
• **kreativ**	05:23:15	6
• **sonstiges**	20:02:21	27
GESAMT:	**89:02:05**	**119**

Tab. (3): Übersicht über die Datengrundlage für die Kollektionsbildung.

Alle Belege sind im FOLK-Korpus nach GAT2 (Selting et al. 2009) minimaltranskribiert. Für die vorliegende Arbeit werden die Fälle basis- und z.T. feintranskribiert. Letzteres, wenn die prosodische Realisierung für eine bestimmte Funktion bzw. für die mit dem Format realisierte Handlung von Relevanz ist. Die videobasierten Ausschnitte werden nach Mondadas Konventionen multimodal transkribiert (Mondada 2018a, 2018b)[42]. Die Besonderheit (sowie ein Vorteil) dieses Transkriptionssystems besteht dabei in der Abbildung eines genaueren Zeitablaufs der Vorbereitung, des Einsatzes, des Höhepunktes, der Retraktion bzw. des Rückzugs und der Beendigung einer nonverbalen Handlung oder Aktivität (vgl. Kendon 2004; Lerner/Raymond 2021), wobei das Komplexitätsniveau von Annotationen von den jeweiligen Fragestellungen abhängig ist. Im Unterschied zu linguistischen Ressourcen und Sequenzbeiträgen, die grundsätzlich eine lineare Abfolge aufweisen (abgesehen von Fällen von Überlappungen), besteht die Besonderheit von nonverbalen Ressourcen darin, dass sie simultan mit dem Gespräch oder miteinander eingesetzt werden können. Solch eine Transkriptionsweise erlaubt es „festzustellen, wie soziale Handlungszusammenhänge durch die simultane und sequenzielle Koordination verschiedener multimodaler Ressourcen entstehen“ (Deppermann 2018c: 57; s. auch Mondada 2016).

[42] Siehe <https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription>.

4.2.2 Ausgangspunkt der Untersuchung und Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes

Ausgangspunkt der Untersuchung ist die Beobachtung, dass der Großteil der bisherigen Forschung zu rekurrenten und multifunktionalen Formaten in unterschiedlichen Sprachen sich auf nur eine Handlung oder Gruppe von Handlungen konzentriert hat, die mit dem jeweiligen Format vollzogen werden kann (s. Abschnitt 1.1). Da einer der Schwerpunkte dieser Forschungsrichtung auf rekrutierenden Handlungen lag (wie z. B. Bitten, Aufforderungen, Angeboten, Vorschlägen etc.), sind Formate mit Modalverben einige der am meisten untersuchten Praktiken (s. z. B. Curl 2006; Curl/Drew 2008; Fox 2015; Fox/Heinemann 2016, 2017; Rossi 2012, 2015a; Rossi/Zinken 2016; Thompson et al. 2021; Zinken 2015; Zinken/Ogiermann 2011, 2013 etc.). Aus diesem Grund habe ich die Entscheidung getroffen, die Fragen der Handlungskonstitution und -zuschreibung auf Basis von Modalverbformaten im Deutschen zu untersuchen, zu denen es – im Unterschied beispielsweise zum Englischen und Italienischen – im gesprochenen Deutsch kaum konversationsanalytische Studien gibt (s. aber Gubina 2021a; Kaiser 2017; Mostovaia 2015).

Zunächst habe ich die häufigsten Kookkurrenzen mit Modalverben im FOLK-Korpus erfasst, um anschließend unter diesen Kookkurrenzen konventionelle Formate mit Modalverben zu identifizieren. Diese Kookkurrenzen (insbesondere Bigramme, d.h. Kookkurrenzen aus Modalverb + einem anderen Lemma) wurden mit LEXICAL EXPLORER identifiziert – einem Tool für den Abruf von quantitativen Daten aus den Korpora FOLK und GeWiss (Lemmenmeier-Batinić 2020). Anhand von Bigrammen mit Modalverben *können*, *dürfen*, *sollen*, *müssen*, *wollen*, *mögen* und *möchten* ließ sich schnell feststellen, dass die meisten Kookkurrenzen Personalpronomen wie *ich*, *du*, *wir* oder *man* beinhalten. Danach wurden die Belege zu den im LEXICAL EXPLORER angeführten Kookkurrenzen im FOLK-Korpus angeschaut. Bei diesem Schritt wurde festgestellt, dass es problematisch ist, Bigramme als Ausgangspunkt zu nehmen, und zwar aus folgenden Gründen:

- *Position innerhalb der TCU, Satztyp und Satzbaumuster:* Kookkurrenzen stellen lediglich die Reihenfolge zweier Lemmata dar, während ihre Position innerhalb der TCU beliebig sein kann. So findet man z. B. bei der Kookkurrenz [kannst du] sowohl beliebige Arten von Deklarativen als auch unterschiedliche Arten von Interrogativen (*Kannst du X? Was kannst du X? Wann kannst du X?* etc.).
- *Polarität:* Die Auswahl bestand aus Fällen von unterschiedlichen Formaten *mit* sowie *ohne* Satznegation.
- *Position innerhalb der Sequenz*: Bei der Suche nach Kookkurrenzen werden Fälle des Formats nicht nur in erkennbaren Sequenzmustern wie z. B. Adjazenzpaaren (Schegloff 2007a; Schegloff/Sacks 1973) angezeigt, sondern auch Vorkommen des Formats innerhalb von *multi-unit turns (*Houtkoop/Mazeland 1985; Schegloff 1980, 1996a) bzw. größeren Aktivitäten, bei denen die Bestimmung der *lokalen Handlung*, die mit dem jeweiligen Format vollzogen wird, analytisch gesehen schwierig ist. Die Problemhaftigkeit der Handlungszuschreibungen in *multi-unit*-Turns besteht für die vorliegende Untersuchung darin, dass es sich bei *multi-unit*-Turns oftmals um größere Handlungskomplexe bzw. Aktivitäten wie Erzählen, Argumentation, Beschreibung (s.

Günthner 2000; Günthner/Knoblauch 1994; Günthner/König 2016 zu kommunikativen Gattungen) handelt, bei denen die Orientierung der RezipientInnen nicht unbedingt an einzelnen TCUs erfolgt. Aus diesem Grund wäre die Überprüfung der Handlungszuschreibung anhand der unmittelbaren Reaktion der RezipientInnen auf die Verwendung eines spezifischen *Formats* im Sinne von *next-turn proof procedure* (Sacks et al. 1974) unmöglich (s. Couper-Kuhlen/Selting 2018: 28 zur Unterscheidung zwischen Handlungen und Aktivitäten bzw. Handlungskomplexen).

Diese Probleme haben zur Entscheidung geführt, die Kriterien für die Formatwahl einzugrenzen. So habe ich im nächsten Schritt nur solche Belege von Modalverbformaten in Betracht gezogen, die (i) keine Negation beinhalten und (ii) *nicht* innerhalb von längeren Erzähl-, Argumentations-, Beschreibungssequenzen bzw. *nicht* innerhalb von den oben beschriebenen Arten von *multi-unit*-Turns u.Ä. vorkommen.

Auch nach dieser Einschränkung war die Fallanzahl außerordentlich groß (d.h. 500-1000 Belege) und die Fälle zudem sehr heterogen. Bei der Durchsicht von unterschiedlichen Formaten und nach mehreren Datensitzungen sowie genaueren Fallanalysen wurde deutlich, dass es eine begrenzte Anzahl von Modalverbformaten gibt, die zwar oft für Rekrutierungshandlungen verwendet werden, die aber auch für andere Handlungen rekurrent eingesetzt werden. So wurde die Entscheidung getroffen, sich nur auf solche Modalverbformate zu konzentrieren, die zwar mit rekrutierenden Handlungen im Deutschen assoziiert werden und in den Daten häufig für diese Handlungen eingesetzt werden, die aber in bestimmten Sequenzkontexten auch zum Ausführen von anderen Arten von sozialen Handlungen eingesetzt werden können, nämlich *soll ich...?, kannst du...?, willst du...?, magst du...?, möchtest du...?, du kannst...* und *ich kann....* Zunächst wurde nach allen Fällen von jedem Format per automatisierter struktursensitiver Tokensuche in FOLK recherchiert: Gesucht wurde dabei nur nach normalisierten, orthographischen Formen von Modalverben, die in diesen Formaten auftreten (d.h. *kannst, magst* etc.). Anschließend wurden aus diesen Suchanfragen Fälle der oben genannten Formate manuell ausgewählt. Diese Vorgehensweise, nämlich nur nach der Modalverbform anstatt nach spezifischeren Konstruktionen zu suchen (d.h. *kannst du, magst du* etc.), wurde aus folgendem Grund gewählt: Bei der Durchsicht von Daten zu deklarativen Formaten, nämlich *ich kann* und *du kannst*, wurden einige Fälle von deklarativen elliptischen V1-Formaten identifiziert (d.h, ‚kann ich [machen].' und ‚kannst du [machen].'), die Analepsen (Helmer 2016) bzw. allgemeiner ‚uneigentliche Verbspitzenstellungen' (Auer 1993) darstellen. Außerdem wurden auch OVS-Wortfolgemuster in den Daten festgestellt (z. B. *das kann ich [machen]* und *das kannst du [machen]*). So wurde die Entscheidung getroffen, auch solche Formate mitaufzunehmen. Interessant daran erschienen folgende Fragen: Handelt es sich bei den letzteren Wortfolgemustern um selbständige Formate, die ganz anders in der Interaktion eingesetzt werden als Formate mit einer SVO-Struktur, oder handelt es sich dabei eher um Varianten von SVO-Formaten?

Die folgende Tabelle bietet einen Überblick über die Anzahl von Fällen in den Kollektionen zu jedem Format (s. Abschnitt 4.2.3.1 zur Bildung von Kollektionen):

Format	Fallanzahl in entsprechenden Kollektionen nach Interaktionsarten							GESAMT:
	privat			institutionell				
	empraktisch	gesprächs-fokus-siert	mixed	kreativ	medizinisch	pädagogisch	sonstiges	
Deklarative Formate[43]								**n=204**
Ich kann…	25	27	16	0	2	8	16	n=94
Du kannst…	47	0	23	4	15	15	6	n=110
Interrogative Formate								**n=305**
Soll ich…?	55	1	20	3	7	13	6	n=105
Kannst du…?	23	4	14	11	10	16	3	n=81
Willst du…? [44]	37	7	19	3	1	6	4	n=77
Magst du…?	5	2	3	1	1	0	4	n=16
Möchtest du…?	2	3	14	0	0	2	5	n=26
GESAMT:	**194**	**44**	**109**	**22**	**36**	**60**	**44**	**n=509**

Tab. (4): Verteilung der Formate auf Interaktionsarten.

Im Fokus stehen also deklarative und interrogative Formate mit Modalverben in der 1. und 2. Person Singular. Das FOLK-Korpus besteht zum größten Teil aus Interaktionen, in denen nur die *du*-Form gebräuchlich ist. Aus diesem Grund werden die Formate mit *Sie*-Anredeformen nur exemplarisch berücksichtigt, um zu überprüfen, ob die T-V-Markierung im Hinblick auf soziale Distanz die Verwendung bzw. die Handlungsspezifik des Formats beeinflusst (Ágel/Hennig 2006; Koch/Oesterreicher 1985). Obwohl Modalverbformate in der 1. Person Plural ebenfalls sehr häufig für rekrutierende Handlungen (wie z. B. Vorschläge) auftreten können, werden sie in der vorliegenden Untersuchung nicht berücksichtigt. Aufgrund der hohen Anzahl von Belegen von Formaten in der 1. und 2. Person Singular wurde die Miteinbeziehung von weiteren Formaten für eine qualitativ basierte Vorgehensweise, die eine detaillierte Einzelfallanalyse jedes Belegs erfordert, im gegebenen Zeitrahmen als unrealistisch eingeschätzt.

Wie man Tabelle (4) entnehmen kann, werden im Rahmen dieser Untersuchung hauptsächlich Modalverbformate behandelt, die mit einem infiniten Vollverb gebraucht werden. Modalverbformate, die ohne Vollverb auftreten (wie z. B. *willst du?*, *magst du?* und

[43] In dieser Tabelle handelt es sich um eine verallgemeinernde Darstellung von deklarativen Formaten, indem z. B. alle anderen Wortfolgemuster von *ich kann* zusammengezählt wurden. Dies dient lediglich einer besseren Lesbarkeit und Darstellung. Ob andere Wortfolgemuster (d.h., elliptische und OVS-Muster von *du kannst…* und *ich kann…*) als selbständige Praktiken mit eigenen Funktionen behandelt werden könnten/sollten, wird in Kapiteln 8 und 9 genauer diskutiert.

[44] Der hier angeführte quantitative Überblick zu *willst du…?, magst du…?* und *möchtest du…?* umfasst alle Realisierungen des Formats, d.h. sowohl die Vorkommen von diesen Formaten mit einem Vollverbinfinitiv als auch minimale Realisierungsformen (vgl. Kaiser 2017). Für eine genauere Anzahl an Fällen, die für die vorliegende Untersuchung letztendlich miteinbezogen wurden, siehe Abschnitt 7.2.

möchtest du?; vgl. Kaiser 2017), werden nur für einige Formate[45] zum Vergleich miteinbezogen. Damit wird primär das Ziel verfolgt zu überprüfen, ob Modalverbformate mit einem Infinitiv des Vollverbs für gleiche Handlungen und in denselben interaktionalen Kontexten verwendet werden wie ähnliche Modalverbformate in ‚absoluter' Verwendung. Dieser Vergleich ist wichtig, um den Formatstatus von Modalverbformaten mit einem Vollverb zu bestimmen.

4.2.3 Analysevorgehensweise

An dieser Stelle werden einzelne Analyseschritte dargestellt, die auf den methodologischen Prinzipien der Konversationsanalyse beruhen.

4.2.3.1 Einzelfallanalysen und Bildung von Kollektionen

Für die Bildung von Kollektionen[46] zu den untersuchten Formaten, die nach dem Prinzip von c*omprehensive data treatment* erstellt wurden (ten Have 2007: 147ff; vgl. auch Jefferson 1983; Mondada 2015; Schegloff 1996b), wurde im ersten Schritt nach allen Fällen der oben angeführten Formate im FOLK gesucht. Zu jedem Format wurde eine Belegsammlung erstellt. Wenn die automatisierte DGD-Recherche eines bestimmten Formats mehr als 200 Belegen ergab, wurde eine Zufallsstichprobe aus 150 Belegen eines Formats bestimmt, die für die darauffolgende qualitative Analyse verwendet wurde.

Gemäß der konversationsanalytischen Vorgehensweise (s. z. B. Robinson 2007; Sidnell 2010, 2013) wurden im Folgeschritt ausführliche Einzelfallanalysen (Schegloff 1987) der unterschiedlichen Verwendungsweisen jedes Formats in unterschiedlichen Settings, Sequenzpositionen etc. durchgeführt. Die Einzelfallanalysen dienten dabei dazu,

a. linguistische, leibliche und weitere kontextuelle Merkmale der Interaktionssituation festzustellen, in der das Format realisiert wird (d.h. sowohl der Sequenzkontext als auch der unmittelbare Aktivitätskontext), zu identifizieren,
b. linguistische, prosodische sowie leibliche Merkmale des Turndesigns, durch die der Turn mit dem betroffenen Format gekennzeichnet ist, zu identifizieren, und zu klären,
c. an welchen dieser Merkmale sich die Teilnehmenden orientieren und in welcher Weise, d.h. wie bzw. als welche Handlung der Turn mit dem betroffenen Format von RezipientInnen verstanden und aufgenommen wird und welche Interaktionsmerkmale zu diesem Handlungsverständnis beizutragen scheinen.

[45] Die Entscheidung, Modalverbformate ohne Vollverb nicht systematisch bzw. nicht bei allen Modalverbformaten *mit* Vollverb zu berücksichtigen, liegt an der geringen Anzahl solcher ‚absoluten' Modalverbformate in meinen Kollektionen begründet (z. B. ist die Form *soll ich?* ohne weitere Argumente nur viermal belegt; vgl. Abschnitt 5.2).

[46] Siehe Steensig/Heinemann (2016) und Clift/Raymond (2018) zur Rolle der kollektionsbasierten Analysen bzw. der Kollektionsmethode in der Konversationsanalyse.

Durch Fallvergleiche wurden rekurrente Musterhaftigkeiten in den Daten entdeckt und die Hauptkollektionen gebildet (s. Tab. (4) für einen Überblick; vgl. Schegloff 1996b: 177 zu *core collections*). Außerdem ließen sich für die Handlungskonstitution und -zuschreibung (potenziell) relevante Kategorien identifizieren, die im folgenden Schritt durch Vergleich mit weiteren Belegen des jeweiligen Formats sowie durch systematisches Kodieren überprüft wurden.

Es soll jedoch hervorgehoben werden, dass die Analyse von Einzelfällen ein andauernder Prozess ist und in allen Analysephasen neu bzw. aus neuen Blickwinkeln vollzogen wurde, d.h. viele Einzelfälle wurden mehrmals betrachtet und (re-)analysiert, was charakteristisch für die konversationsanalytische Vorgehensweise ist:

> The basic analytic method of Conversation Analysis […] involves moving back and forth between, on the one hand, the detailed examination of particular cases and, on the other, a more synoptic view of the collection which these cases together constitute (Sidnell 2013: 77).

Dies liegt oftmals daran, dass sich Hypothesen im Laufe der Zeit ändern bzw. schärfen lassen und zusätzliche Analysegesichtspunkte hinzukommen, weswegen sie nochmal an den Daten, die schon analysiert wurden, überprüft werden sollen.

4.2.3.2 Kodierung

Nachdem die Kollektionen gebildet wurden und mehrere Kategorien entdeckt wurden, die für die Handlungskonstitution und -zuschreibung in den untersuchten Formaten von Relevanz sind, wurden alle Belege zu jedem Format reflexiv kodiert (Mundwiler et al. 2019; Stivers 2015): Die Kollektionen wurden nur nach den Kategorien kodiert, die sich in den Einzelfallanalysen als wichtig für die identifizierten Muster erwiesen haben. Die Kodierung in der vorliegenden Untersuchung ist nicht nur als ein Mittel der distributionellen Evidenz bzw. Überprüfung der bei den Einzelfallanalysen gemachten Beobachtungen (Robinson 2007), sondern sie ist auch (und vielmehr) als einer der zentralen analytischen Schritte zu verstehen, denn das Kodieren erfordert eine systematische und präzise Auseinandersetzung mit *allen* Fällen in einer Kollektion unter den gleichen analytischen Gesichtspunkten und trägt zur Erkennung von Mustern bzw. *Patterns* bei. Da die in der vorliegenden Arbeit untersuchten Formate unterschiedliche interaktionale Funktionen erfüllen, in unterschiedlichen Umgebungen sowie für teilweise unterschiedliche Handlungen eingesetzt werden, wurde für jedes Format ein jeweils eigenes Kodierschema entwickelt. Einige Kategorien haben sich jedoch bei allen Formaten als relevant erwiesen und werden im Folgenden dargestellt:

1) *Sequenzkontext:* verbale bzw. nonverbale Handlung im unmittelbar vorherigen Sequenzkontext oder andere relevante kontextuelle Merkmale [freie Beschreibung]

2) *Prosodische Realisierung der fokalen TCU*

- Tonhöhenbewegung am Ende der TCU [hoch steigend – mittel steigend – gleichbleibend – mittel fallend – tief fallend]
- Fokusakzent [Modalverb, Subjekt, Objekt, Vollverb, Sonstiges[47]]

Es ist wichtig zu betonen, dass es sich bei der Kodierung der prosodischen Realisierung um eine impressionistische Analyse handelt. Die Entscheidung, keine prosodischen Analysen mithilfe von PRAAT zu erstellen (Boersma/Weenink 1992-2021), liegt darin begründet, dass in den Einzelfallanalysen der Formate keine Korrelation zwischen der Prosodie und Funktion festgestellt wurde (vgl. Abschnitte 5.4, 6.4, 7.4, 8.4, 9.4). Aus diesem Grund bildet die prosodische Realisierung keinen primären Fokus der vorliegenden Untersuchung. Innerhalb von Einzelfallanalysen wird die prosodische Realisierung nichtdestotrotz berücksichtigt und, wenn für die Analyse besonders relevant, auch thematisiert bzw. hervorgehoben.

Anzumerken wäre auch, dass bei der statistischen Auswertung der prosodischen Realisierung von bestimmten Formaten die Vorkommenzahlen nicht immer zu der Gesamtzahl der jeweiligen Verwendung zusammenaddiert werden können (vgl. Abschnitt 5.4.1 zu *soll ich…?,* Abschnitt 6.4.1 zu *kannst du…?* und Abschnitt 7.4.2 zu *willst/magst/möchtest du…?):* Im Falle der finalen Intonation liegt es häufig daran, dass in manchen Fällen die finale Intonation aufgrund von Maskierungen von Tonaufnahmen nicht ersichtlich ist. Bei der Darstellung des Fokusakzents besteht das Problem eher darin, dass in manchen Fällen mehrere Konstituenten einen (Neben- oder Fokus-)Akzent tragen.

3) TCU-interne Konstituenten: Modal- bzw. Abtönungspartikeln und Adverbien

Obwohl Modal- bzw. Abtönungspartikeln und Adverbien unterschiedliche Wortarten darstellen und sich in Bezug auf die Funktionalität unterscheiden, werden die beiden Kategorien bei der Darstellung der quantitativen Auswertung der Kodierungsergebnisse des jeweiligen Formats zusammen bzw. in einer Tabelle präsentiert (vgl. Abschnitt 5.4.3 zu *soll ich…?,* Abschnitt 6.4.3 zu *kannst du…?,* Abschnitt 7.4.4 zu *willst/magst/möchtest du…?,* Abschnitt 8.4.3 zu *du kannst…* und Abschnitt 9.4.3 zu *ich kann…*). Die Entscheidung wurde vorwiegend aus dem Grund getroffen, weil einige Einheiten ambig in Bezug auf ihre Zugehörigkeit zu einer bestimmten Wortart sind. Deswegen konnten einige Fälle nicht eindeutig der einen oder der anderen Wortart (d.h. Modal- bzw. Abtönungspartikeln vs. Adverbien) zugewiesen werden.

Überdies ist wichtig hervorzuheben, dass in den oben erwähnten Abschnitten zum Auftreten von Modal- bzw. Abtönungspartikeln und Adverbien nicht alle Arten von Adverbien dargestellt werden: Während bei der Kodierung alle Arten von Adverbien mitaufgenommen wurden, um sowohl freie Angaben als auch Ergänzungen im valenzgrammatischen Sinne (vgl. Ágel et al. 2003; Welke 2011) berücksichtigen zu können, werden in Abschnitten zu quantitativen Auswertungen von jeweiligen Formaten zwei Arten von Adverbien nicht gezeigt. Es handelt sich dabei um Präpositionaladverbien, die als propositionsbezogene Korrelate (wie z. B. *kannst du dich **daran** erinnern, was wir letztes Mal besprochen haben?* Zifonun et al. 1997: 2267) und/oder Ergänzungen gelten, sowie um lokale Adverbien (wie z. B. *hier, da, dort* etc.; inkl. Präpositionaladverbien), weil solche

[47] Zu dieser Kategorie gehören solche Konstituenten, wie z. B. Adverbien, Präpositionalphrasen etc.

Adverbien nicht handlungsrelevant, sondern lediglich semantisch relevant sind (vor allem zum Zweck der Ortsreferenz).

4) Argumentrealisierung[48]*:*

- Lexikalisiertes direktes Objekt[49] [dirOBJ] (z. B. *kannst du mir **die Butter** geben?)*
- Pronominales direktes Objekt [dirPRO] (z. B. *kannst du **es** mir geben?))*
- Lexikalisiertes indirektes Objekt [indirOBJ] (z. B. *kannst du **deinem Vater** die Butter geben?)*
- Pronominales indirektes Objekt [indirPRO] (z. B. *kannst du **mir** die Butter geben?*)
- Adverb [ADV] (z. B. *kannst du dich **daran** erinnern?*)
- Präpositionalphrase [PP] (z. B. *kannst du das **für mich** holen?*)
- Nebensatz [NS] (z. B. *ich kann mir vorstellen, **dass es schwierig ist***)
- Keine Argumente [Null] (z. B. *kannst du geben*?)

Bei der Darstellung der statistischen Auswertung der einzelnen Kategorien werden folgende Bezeichnungen verwendet (vgl. Abschnitt 5.4.2 zu *soll ich…?*, Abschnitt 6.4.2 zu *kannst du…?*, Abschnitt 7.4.3 zu *willst/magst/möchtest du…?*, Abschnitt 8.4.1 zu *du kannst…* und Abschnitt 9.4.1 zu *ich kann…):*

- FULL: Die Kategorie umfasst lexikalisierte direkte und indirekte Objekte
- PRO: Dazu gehören pronominale direkte und indirekte Objekte[50]
- Sonstiges: Zu dieser Kategorie gehören solche Argumente wie PP, Adverbien, Nebensätze etc. Da diese einzelnen Arten der Argumentrealisierung in allen Kollektionen der vorliegenden Arbeit nur selten auftreten, werden sie immer zusammengeführt
- Null (s.o.)

---

[48] Da sich die vorliegende Untersuchung feste Modalverbformate mit spezifischen vorgegebenen Subjekten untersucht, die als Personalpronomen realisiert werden, werden Subjekte unter der Argumentrealisierung nicht berücksichtigt.

[49] In meinen Kollektionen werden Argumente, v.a. direkte Objekte manchmal als Indefinita realisiert, wie z. B. *etwas, irgendwas,* oder *irgendjemand* etc. Obwohl solche Einheiten aufgrund von ihren formalen Eigenschaften als indefinite *Pronomina* aufgefasst werden (vgl. grammis 2018; Zifonun et al. 1997: 43), wurden solche Einheiten in der vorliegenden Arbeit als FULL bzw. als vollständig lexikalisierte Argumente kodiert. Der Grund besteht in ihrem pragmatischen Potenzial bzw. Beitrag, nämlich, dass „mit denen auf personale oder personal vorgestellte Größen oder Objekte verwiesen wird, ohne sie zugleich durch ein Prädikat zu charakterisieren und eine Identifizierung durch den Adressaten zu unterstützen bzw. überhaupt erwarten zu lassen“ (Zifonun et al. 1997: 43), was für die Verwendung von völlig lexikalisierten Argumenten oftmals der Fall ist. Personalpronomen werden dagegen dann in der Interaktion als Referenzformen eingesetzt, wenn die ReferentInnen erwartbar, salient und zugänglich für die AdressatInnen sind. Genau wegen dieser interaktional und pragmatisch gesehen wichtigen Unterschiede zwischen indefiniten Pronomina und Personalpronomina werden sie in der vorliegenden Untersuchung nicht gleichgesetzt und die ersteren werden als FULL-Objekte behandelt.

[50] Wenn sich die Verwendung von indirekten pronominalen Objekten für bestimmte Verwendungen des jeweiligen Formats als wichtig erwiesen hat, werden solche Argumente einzeln dargestellt (vgl. Abschnitt 5.4.2 zu *soll ich…?* und Abschnitt 6.4.2 zu *kannst du…?*).

Es ist wichtig anzumerken, dass in vielen Fällen zwei oder mehr Argumente im jeweiligen fokalen Turn realisiert werden, weswegen sich die Vorkommenszahlen, die in Bezug auf die Argumentrealisierung beim jeweiligen Format in entsprechenden Abschnitten angeführt werden, nicht zu einer Gesamtzahl von allen Fällen des jeweiligen Formats in der jeweiligen Verwendung zusammenaddieren lassen.

5) *Wortfolgemuster (nur in deklarativen Formaten)* [SVO / SV / OVS / VSO / VS etc.]

6) *Art des Turns:* [single-unit / multi-unit[51]]

7) *Im Falle eines multi-unit Turns:* Welche Handlung wird mit der anderen TCU vollzogen? [freie Beschreibung]

8) *Reaktion*

- Turndesign der Rückmeldung [freie Beschreibung]

Für interrogative Formate, die die syntaktische Form von Entscheidungsfragen aufweisen, wurden noch zusätzliche Kategorien in Bezug auf die Reaktion kodiert:

- (Semantische) Art bzw. Polarität der Reaktion [positiv/negativ/sonstiges[52]/nonverbal]
- Vorhandensein einer typkonformen Responsivpartikel [ja/nein]
- Vorhandensein einer Expansion bzw. einer zusätzlichen TCU nach/vor der Responsivpartikel [ja/nein]
- Strukturelle Art der Rückmeldung:
  - [minimal] (nur Responsivpartikeln, selbst wenn mehrere, wie z. B. *kannst du das machen? – **ja***)
  - [nicht-minimal] (Responsivpartikeln + weitere TCU, wie z. B. *kannst du das machen? – **ja, kann ich***)
  - [sonstiges] (Rückmeldung ohne Responsivpartikeln, wie z. B. wie z. B. *kannst du das machen? – **kann ich***)
  - [n.a.] (keine (klare) Rückmeldung).

Weitere Kategorien, die für einzelne Formate spezifisch waren und nach denen nur einzelne Formate kodiert wurden, werden in entsprechenden Analysekapiteln zu jedem Format präsentiert (s. Abschnitt 5.2 zu *soll ich…?*, Abschnitt 6.2 zu *kannst du…?*, Abschnitt 7.2 zu *willst/magst/möchtest du…?*, Abschnitt 8.2 zu *du kannst…*, Abschnitt 9.2 zu *ich kann…*).

[51] Wie in Abschnitt 4.2.2 schon erwähnt, wurden Fälle von Formaten innerhalb von größeren Aktivitäten wie Erzählungen, Beschreibungen, Argumentationen etc. ausgeschlossen. Fälle, in denen das Format z. B. mit weiteren TCUs realisiert wird, mit denen relativ klar identifizierbare lokale Handlungen vollzogen werden (z. B. eine Rückmeldung auf den vorherigen Turn des vorherigen Sprechers, die vor dem fokalen Turn vorkommt; ein Account für die mit dem fokalen Format vollzogene Handlung; eine Reformulierung etc.), wurden dagegen in die vorliegende Untersuchung miteinbezogen.

[52] Dazu gehören z. B. eingeschränkte Bestätigungen oder auch andere Arten von nicht typ-konformen Antworten auf Entscheidungsfragen (vgl. Raymond 2003).

Wie sich dem Kodierschema entnehmen lässt, waren einige Kodierkategorien, vor allem sequenzkontextuelle Merkmale, ziemlich offen angelegt und wurden – wie auch bei Einzelfallanalysen – frei beschrieben. Dies liegt nicht nur daran, dass man besonders bei Handlungsbeschreibungen nicht von vorgefertigten Kategorien ausgeht. Ein viel wichtigerer Grund dafür ist, dass es oftmals selbst nach mehreren Einzelfallanalysen nicht so klar ist,

- welche Aspekte des vorherigen und folgenden Sequenzkontextes sich in einer größeren Kollektion als relevant erweisen werden,
- wie bzw. auf welcher Granularitätsebene (Deppermann/Haugh 2022; Schegloff 2000; Zinken/Küttner 2022) sich diese Aspekte für die vorliegende Fragestellung am sinnvollsten beschreiben lassen und worin sie gewisse Ähnlichkeiten aufweisen (wie z. B. auf einer Aktivitätsebene, Handlungsebene, *stance*-Ebene etc.).

Außerdem ist es wichtig anzumerken, dass bei der Kodierung auf die Verwendung von Konzepten ‚erste Position/Handlung', ‚zweite Position/Handlung' etc. verzichtet wurde, weil sie in vielen Fällen nicht so eindeutig entscheidbar war. Dies bedeutet ***nicht***, dass die für die Konversationsanalyse grundlegende Kategorie der *Position* in den in dieser Arbeit dargestellten Fallanalysen vernachlässigt wird, sondern die Kategorie hat sich bei der Kodierung nicht immer als anwendbar erwiesen. Wichtiger war festzulegen, in welcher Relation der Turn mit dem untersuchten Format zum (unmittelbar) vorherigen interaktionalen Kontext steht, ob man mit dem untersuchten Format auf eine verbale/nonverbale Handlung oder nonverbales Verhalten eines anderen Teilnehmers im unmittelbar vorangehenden Kontext reagiert, und wenn ja, auf was für eine Handlung etc. Wenn die Position eines Turns eindeutig festzulegen ist, wird sie selbstverständlich auch in den Fallanalysen erwähnt.

In Kapiteln 5-9 wird in entsprechenden Teilen (vgl. Abschnitt 5.4 zu *soll ich…?,* Abschnitt 6.4 zu *kannst du…?,* Abschnitt 7.4 zu *willst/magst/möchtest du…?,* Abschnitt 8.4 zu *du kannst…,* Abschnitt 9.4 zu *ich kann…*) auf statistische Ergebnisse derjenigen Kodierungskategorien zurückgegriffen,

(i) die sich für die qualitativen Analysen als von Relevanz erwiesen haben und die dargestellten Interpretationen stützen;
(ii) die notwendig sind, um Verallgemeinerungen bzw. Fehlschlüssen vorzubeugen, die anhand der in den Einzelfallanalysen gezeigten Fälle gezogen werden könnten (wie z. B. dass ein Format nur mit der Partikel *mal* auftritt, wenn es für Angebote eingesetzt wird, oder dass das Format in einer spezifischen Verwendung immer mit einer steigenden Tonhöhenbewegung realisiert wird etc.).

Es ist wichtig zu betonen, dass statistische Auswertungen von Kategorien, die sich nach der Kodierung von zwei Kodiererinnen[53] als problematisch erwiesen haben, nicht präsentiert werden, selbst wenn sie für die Beschreibung des jeweiligen Musters wichtig sind.

4.2.3.3 Analyse von Varianz- und abweichenden Fällen

Außerdem wurden die prototypischen Fälle mit Fällen verglichen, die zwar auf einer abstrakteren Ebene zum identifizierten Muster passen, sich aber von ihm in irgendeinem Aspekt unterscheiden (Rossi 2015a: 25). Solche Analysen tragen dazu bei, das Kernmuster einer Praktik schärfer zu beschreiben. Letztendlich wurden die Interpretationen anhand von *abweichenden* Fällen (*deviant cases*, s. Abschnitt 4.1.3, Punkt g), wenn vorhanden, überprüft, d.h. mit Fällen verglichen, die von dem identifizierten Muster bzw. von der *Norm* abweichen und von Interaktionsteilnehmenden auch als ‚normverletzend' aufgenommen und angezeigt werden (Deppermann 2008: Abschnitt 6.3; Heritage 1984a: 248ff; Hutchby/Wooffitt 2005: 98; Schegloff 1968: 1079-87; Sidnell 2013: 79-82).

[53] Alle Kollektionen wurden von einer wissenschaftlichen Hilfskraft und teilweise von mir kodiert. Aus allen Kollektionen habe ich überdies jeweils ein Sample erstellt, das ich selbstständig kodiert habe, und habe anschließend die Ergebnisse von den zwei Kodierungen miteinander verglichen. Alle Kodierungen bzw. Ergebnisse der Kodierung wurden vor der Erstellung von quantitativen Auswertungen von mir kontrolliert.

5 Handlungskonstitution und -zuschreibung mit *soll ich…?*

Das vorliegende Kapitel widmet sich der Darstellung der Handlungskonstitution und -zuschreibung in unterschiedlichen Verwendungen des interrogativen Modalverbformats *soll ich…?*. Zunächst wird ein kurzer Forschungsüberblick über die bisher beschriebenen Funktionen von *soll ich…?* dargelegt (Abschnitt 5.1). Danach wird die Kollektion der hier zugrundeliegenden Fallanalysen beschrieben (Abschnitt 5.2). Ferner werden vier Handlungen näher betrachtet, die mit *soll ich…?* ausgeführt werden können (Abschnitt 5.3). Es handelt sich dabei um unterschiedliche Arten von Angeboten (Abschnitt 5.3.1), Spezifikationsfragen (Abschnitt 5.3.2) Reparaturinitiierungen (Abschnitt 5.3.3) und *challenges* bzw. Einwände (Abschnitt 5.3.4). Anschließend werden Ergebnisse der quantitativen Analyse von *soll ich…?* in unterschiedlichen Verwendungen dargestellt (Abschnitt 5.4). Zuletzt werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Verwendung des Formats identifiziert sowie Faktoren zusammengefasst, die bei der Handlungskonstitution und -zuschreibung von Bedeutung sind (Abschnitt 5.5). Darüber hinaus wird im letzten Abschnitt aus den lokalen Verwendungen des Formats die kontextübergreifende Bedeutung bzw. Funktion des Formats herausgearbeitet sowie die Rolle der Semantik von *sollen* im Rahmen ihrer praktischen Bedeutung diskutiert.

5.1 Forschungsüberblick zu Funktionen von *soll ich…?*

Obwohl der größte Teil der bisherigen Forschung nicht auf empirischen Daten beruht, konnten mehrere interaktionsbezogene Handlungen des Formats *soll ich…?* aufgezeigt werden, die an dieser Stelle nähere Betrachtung verdienen.

Die bisher umfangreichsten Erkenntnisse bezüglich der Funktionalität und Verwendungsweise des Formats *soll ich…?* bietet die handlungstheoretische Untersuchung von Redder (1983: 160-4), die vier Funktionen des *soll ich…?*-Formats differenziert (vgl. auch Mostovaia 2015):

(i) Bitten um Entscheidungshilfe in Form „des Einholens der Stellungnahme [oder des Ratschlags]“ (ebd. 161);
(ii) präzisierende Nachfragen,
(iii) Angebote und
(iv) Anfragen[54].

Dabei muss ergänzt werden, dass die letzten zwei Kategorien von Redder gemeinsam abgehandelt werden, weswegen mögliche genaue Unterschiede nicht klar sichtbar werden. In Bezug auf Redders (1983) allgemeine Differenzierung sind vor allem zwei Aspekte entscheidend, nämlich (a) wer als Träger der Handlungspläne gilt und (b) wer über die Zielorientierung entscheidet. Im Falle von Bitten um Entscheidungshilfe, die in Redders Daten öfters in Spielerklärungen vorkommen, liegt die endgültige Entscheidung über

[54] Spezifisch im Unterrichtsdiskurs wird das Format von Redder (1984: 133f.) als eine Strategie des Turn-Verlangens bzw. der Turn-Einforderung behandelt.

die abgezielte Handlung bei *soll ich…?*-SprecherInnen, wobei die Entscheidungshoheit (im Sinne der deontischen Autorität; vgl. Stevanovic/Peräkylä 2012) in solchen Fällen trotzdem zumindest teilweise den AdressatInnen abgegeben wird. Die ‚Entscheidungshilfe' wird dabei sehr breit aufgefasst, weil es unspezifiziert bleibt, ob mit *soll ich…?* eine Präferenz, eine Meinung oder evtl. eine Direktive erbeten wird. Die mit *soll ich…?* formulierte Handlungsoption betrifft die eigenen Handlungspläne der SprecherInnen, die „durch die thematisierte Anforderung bestimmt" sind (Redder 1983: 161).

Im Falle von präzisierenden Nachfragen betrifft *soll ich…?* Handlungen, über deren Ausführung der Adressat die Entscheidung zu treffen hat (vgl. Redder 1983: 162). Mit *soll ich…?* frage der Sprecher nach, ob er die Anforderung ausführen soll, was genau der Fokus der Anforderung ist bzw. welcher Handlung er genau nachgehen soll. Im Falle von Angeboten und Anfragen handelt es sich um gemeinsame Handlungspläne der (bzw. beider) Interaktionsteilnehmenden. Angebote und Anfragen mit *soll ich…?* dienen dazu, Handlungsanweisungen bzw. Anforderungen der/des anderen zuvorzukommen bzw. diese zu antizipieren (Redder 1983: 163), obwohl der genaue Unterschied zwischen den beiden Handlungskategorien von Redder nicht präzisiert wird. Als Untertyp bzw. Spezialfall werden Hilfsangebote betrachtet, unter denen Redder „Antizipationen von Handlungsanweisungen oder Aufforderungen […] bei Kooperationen durch *den mehr [bzw. eher] helfenden Aktanten*" versteht (Redder 1984: 232, Fn. 29, eigene Hervorhebung). Das heißt, in solchen Fällen wird die praktische Handlung vornehmlich von RezipientInnen ausgeführt (Redder 1983: 163).

Laut Redder (1983: 163) kommen Angebote und Anfragen dann vor, wenn die Interaktionsteilnehmenden in einen gemeinsamen (praktischen) Handlungsprozess involviert sind. So scheint zumindest teilweise ein Zusammenhang zwischen bestimmen Funktionen und gewissen Beteiligungsrahmen bzw. Aktivitäten und Settings präsupponiert zu werden. Dies muss jedoch nicht immer zutreffen, wie auch in der in Abschnitt 5.3 präsentierten Analyse deutlich wird. Darüber hinaus ist nicht klar, was mit einem „gemeinsamen Handlungsprozess" (Redder 1983: 163) genau gemeint ist, da unterschiedliche Settings und Aktivitätsarten unter dieses Konzept fallen können. Wie oben angerissen, bleibt überdies die genauere Unterscheidung zwischen *Angeboten*, *Anfragen* und *Nachfragen* unklar. Dies liegt zum Teil daran, dass die Funktionsbeschreibung nicht durch systematische Einzelfallanalysen gestützt wird. Es wird außerdem nicht indiziert, worin genau die Datengrundlage besteht und wie viele Fälle untersucht wurden. Letztendlich scheint es, als wäre keine Formdifferenzierung vorgenommen worden. Es wurden nicht spezifische Formate wie *soll ich…?* untersucht, sondern eher Verwendungen von [soll ich] in unterschiedlichen syntaktischen Umgebungen (wie z. B. *Was soll ich denn jetzt mit der Fünf machen?*, vgl. Redder 1983: 162). Dieses Vorgehen ist jedoch gerade für eine pragmatische Betrachtungsweise problematisch, weil Handlungen eng an bestimmte Formate gebunden sind. Bei der Semantik ist der Bezug weniger eng, daher funktioniert es mit der Kernbedeutung besser und kontextfreier: Obwohl [soll ich VP] sowohl in Entscheidungsfragen (wie z. B. *soll ich machen?)* als auch in W-Fragen (wie z. B. *was soll ich machen?)* eine gemeinsame Kernbedeutung aufweisen mag, werden in der konversa-

tionsanalytischen Forschungstradition Entscheidungsfragen und W-Fragen als unabhängige Formate behandelt, weil jeder Fragetyp ganz spezifische und unterschiedliche Antwortoptionen relevant macht, die nur bedingt miteinander vergleichbar sind (vgl. Heritage 2012a; Heritage/Raymond 2012; Raymond 2003).

Zifonun et al. (1997) erkennen im genannten Format ähnliche Funktionen wie Redder (1983) und unterscheiden entsprechend zwischen (i) Forderungsbekundungen, mit denen SprecherInnen „Aufforderungshandlungen ihrer Interaktionspartner zuvor[kommen]" (ebd.: 1915-6; cf. Kendrick/Drew 2014) und die eine Aufforderung relevant machen; (ii) Kooperationsangeboten, die eine Zustimmung relevant machen, und (iii) Rateinholungen. Ebenso wie Redder (1983) weist diese Differenzierung dahingehend Schwierigkeiten auf, dass für die Handlungskategorien keine systematischen Einzelfallanalysen herangezogen wurden und dass die Frage nach der Datengrundlage unbeantwortet bleibt. Darüber hinaus wird auf die Differenzierung zwischen einzelnen Handlungskategorien nur wenig eingegangen: So wird z. B. eine Äußerung wie *Soll ich dir helfen?* als Forderungsbekundung behandelt. Auf diese Weise bleibt ungeklärt, warum sie einer Aufforderung als Rückmeldung *bedarf* und nicht als Kooperationsangebot behandelt werden kann. Im Rahmen ihrer Untersuchung des Modalverbs *sollen* im Mobile Communication Database-Korpus hat Mostovaia (2015) zeigen können, dass das Handlungsformat *soll ich…?* für Angebote und Vorschläge verwendet werden kann. Auch in dieser Studie bleibt die genaue Unterscheidung von Handlungen bzw. deren Verwendung allerdings teilweise vage.

Obwohl die oben angeführten Studien einige Handlungen identifizieren konnten, die sich mit *soll ich…?* vollziehen lassen, fehlen immer noch aussagekräftige Befunde gesprochensprachlicher Daten zu der Rolle der Sequenzposition, der interaktionalen Umgebung sowie des leiblichen Handelns von Interagierenden in Bezug auf den spezifischen Handlungsvollzug mit *soll ich…?* sowie des rezipientenseitigen Verstehensdisplays von *soll ich…*?-Turns. Somit müssen folgende Fragen systematischer behandelt werden: (i) Was sind die typischen lokalen interaktionalen Kontexte und Interaktionsrahmen, in denen das Format in der jeweiligen Funktion verwendet wird? (ii) Was sind Unterschiede zwischen einzelnen Handlungskategorien? (iii) Wie wird das Format in der jeweiligen Verwendung von RezipientInnen aufgenommen? Auf diese Fragen wird in Abschnitt 5.3 genauer eingegangen.

5.2 Kollektionsbeschreibung

Für die vorliegende Untersuchung wurde zunächst nach allen Fällen von *soll ich…?* in Videodaten des FOLK-Korpus gesucht. Es wurden 266 Suchergebnisse erzielt, aus denen eine Zufallsstichprobe von 150 Fällen herausgefiltert wurde. Im nächsten Schritt wurden aus dieser Auswahl nur Fälle des *interrogativen* Formats manuell ausgewählt. Bei den qualitativen Analysen wurden akustisch unverständliche Fälle ausgeschlossen. Insgesamt hat dies eine Auswahl von 105 Fällen des *soll ich…?*-Formats ergeben (vgl. Tab. 4 in Abschnitt 4.2.2 für die Verteilung des Formats auf Interaktionsarten). Diese Auswahl beinhaltet jedoch auch n=4 Fälle minimaler Argumentstrukturen – also ausschließlich die

Form *soll ich?* – sowie n=4 Fälle abgebrochener *soll ich…?*-Turns, die im Anschluss von den jeweiligen SprecherInnen repariert wurden. Diese Fälle waren für den Auswertungsprozess zentral, um so die Spezifik der Verwendung von *soll ich…?* genauer bzw. präziser beschreiben zu können.

Nach der Erstellung von mehreren detaillierten qualitativen Fallanalysen und anschließendem Kodieren aller Belege in der Kollektion wurden n=7 Grenzfälle bzw. *boundary cases* identifiziert, die in Bezug auf die Handlungsspezifik nicht eindeutig kategorisiert werden konnten. Da im Abschnitt 5.4 quantitative Auswertungen der Gesamtkollektion präsentiert werden, ist an dieser Stelle wichtig zu betonen, dass die in diesem Unterkapitel präsentierte quantitative Evidenz nur auf klaren bzw. *positiven* Fällen der Kernkollektion beruht (n=90). Das heißt, nicht berücksichtigt bei statistischen Auswertungen wurden (i) Grenzfälle (n=7), (ii) abgebrochene *soll ich…?*-Turns (n=4); und (iii) Vorkommen der minimalen Argumentstruktur *soll ich?* (n=4).

Wie schon oben erwähnt, wurde die Kollektion (inkl. aller Fälle, die letztendlich aus statistischen Auswertungen ausgeschlossen wurden) nach den in Abschnitt 4.2.3.2 beschriebenen Kategorien kodiert. Zusätzlich zu dem dort besprochenen Kodierschema haben sich für dieses Format folgende weitere Kategorien als (potenziell) relevant erwiesen:

a) Sequenzielle und weitere realisierungsspezifische Merkmale von soll ich…?*-Turns:*

- Art der Handlung: [initial/responsiv]
- Wenn responsiv: Bezugsturn oder -handlung (freie Beschreibung)
- Initiierung der adressierten leiblichen Handlung während des *soll ich…?*-Turns, wenn der Gegenstand des Turns eine leibliche Handlung ist: [ja/nein]
- Wenn ja: Wird die Initiierung der leiblichen Handlung angehalten, bis die Rückmeldung von RezipientInnen realisiert wird bzw. wird auf die verbale Rückmeldung des anderen gewartet? [ja/nein]

b) Rückmeldung

- Modalisierung bzw. *hedging* [55] [freie Beschreibung]

[55] Hier handelt es sich um solche Fälle, in denen sich die RezipientInnen in ihrer Rückmeldung von den ihnen zugewiesen deontischen Rechten distanzieren, die Handlungsautonomie des *soll ich…?*-Sprechers hervorheben und die Agentivität bzw. Entscheidungsrechte, die ihnen von dem *soll ich…?*-Sprecher zugewiesen werden, ablehnen, indem sie z. B. nicht sagen, was der andere tun soll, sondern eher eine eigene Perspektive darstellen (wie z. B. *ich würde es so machen*), *hedging devices,* wie z. B. *vielleicht* verwenden, oder einen modalisierten anstelle eines imperativen *go-ahead* geben (z. B. *kannst du machen* anstatt *mach das*, vgl. Abschnitt 8.3.5*;* vgl. auch Gubina et al. in Vorb. zu ähnlichen Arten von Rückmeldung auf *should I…?*).

c) Sonstiges:

- Wird der Rezipient des *soll ich…?*-Turns als deontische oder epistemische Autorität positioniert oder als beides? [deontisch/epistemisch/beides/unklar]
- Wessen Projekt betrifft der *soll ich…?*-Turn bzw. wer ist für das Projekt verantwortlich, zu dem die mit *soll ich…?* angesprochene praktische Handlung beitragen würde? [das Projekt der SprecherInnen / das Projekt der RezipientInnen / gemeinsames Projekt]

Die Kodierung dient primär der Überprüfung der Richtigkeit von in den Fallanalysen gesammelten Beobachtungen sowie der Erkennung von Mustern. Es werden daher in Abschnitt 5.4 nur statistische Auswertungen von einzelnen Kodierkategorien aufgezeigt, die entweder die in Abschnitt 5.3 präsentierten Analysen zusätzlich stützen oder die der Beseitigung möglicher Fehlannahmen über Kookkurrenzen dienen, die anhand der Einzelfallanalysen gebildet werden könnten. Die Entscheidung, statistische Auswertungen nach den Fallanalysen zu behandeln, liegt darin begründet, dass die Kodierung und distributionelle Evidenz nicht als Ausgangspunkt der Analyse, sondern nur als *zusätzliche* analytische Evidenz für die in Abschnitt 5.3 formulierten Argumente gilt. Schließlich werden bestimmte Distributionen erst dann nachvollziehbar, *nachdem* Spezifika von einzelnen Verwendungen von *soll ich…?* ausführlich beschrieben wurden.

5.3 Handlungsspezifik

In diesem Teil werden Handlungen dargestellt, die mithilfe des *soll ich…?*-Formats in der zugrundeliegenden Kollektion systematisch vollzogen werden. Dazu gehören Angebote (Abschnitt 5.3.1), Spezifikationsfragen (Abschnitt 5.3.2), Reparaturinitiierungen bzw. reparaturinitiierende Interpretationen (Abschnitt 5.3.3) und *challenges* bzw. Einwände (Abschnitt 5.3.4).

5.3.1 Angebote

Den größten Teil der Kollektion bilden Belege, in denen *soll ich…?* als Angebot zur Ausführung einer bestimmten praktischen Handlung im Rahmen des gemeinsamen Projekts eingesetzt wird. Im Folgenden wird die Verwendung von *soll ich…?* für zwei Arten von Angeboten veranschaulicht: Hilfsangebote, die das Projekt des Adressaten betreffen (Abschnitte 5.3.1.1 und 5.3.1.2) und Kooperationsangebote (Abschnitt 5.2.1.3), die zu einem gemeinsamen Projekt von allen Beteiligten beitragen. In beiden Fällen handelt es sich jedoch häufig um erste Angebote, d.h. solche Angebote, die zum ersten Mal in der Interaktion geäußert werden (vgl. Kapitel 9 zu *ich kann…*, das öfters auch für alternative Angebote eingesetzt werden kann und auch dafür, um etwas schon einmal Angebotenes zum zweiten Mal anzubieten).

5.3.1.1 Hilfsangebote

Im Falle von Hilfsangeboten betrifft *soll ich…?* das Projekt der AdressatInnen: Speziell wird mit *soll ich…?* eine mögliche Lösung für (potenzielle) Schwierigkeiten oder Probleme der AdressatInnen angeboten. Wenn das Angebot von den AdressatInnen angenommen wird, wird die Lösung bzw. die Handlung von *soll ich…?*-SprecherInnen implementiert (z. B. Couper-Kuhlen 2014; Curl 2006; Keevallik 2017; Kendrick 2021; Kendrick/Drew 2014).

In dieser Verwendung tritt *soll ich...?* in der Regel nach einem vorherigen erkennbaren oder auch potentiellen praktischen Problem bzw. einer Schwierigkeit eines anderen Teilnehmenden auf. Dies bedeutet, dass man dem Adressaten mit *soll ich…?* Hilfe anbietet, da auf Basis des vorherigen Turns oder des leiblichen Verhaltens ein Problem erkannt wird. Der Adressat hat dabei noch keine Hilfestellung relevant gemacht oder dazu aufgefordert. Obwohl solche potenziellen Problemanzeigen oftmals teilweise indexikalischer Natur sind, d.h. nicht eindeutig eine Hilfeleistung einfordern und nur eine *mögliche* Rekrutierung der Hilfe darstellen (vgl. Schegloff 2006 on *possibles;* vgl. Kendrick/Drew 2016 zu ‚Rekrutierungsmethoden'), ist das genauere mögliche Problem und/oder die intendierte praktische Handlung des Adressaten für den *soll ich…?*-Sprecher immer *erkennbar* bzw. *identifizierbar* (vgl. Lerner/Raymond 2021). Der *soll ich…?*-Sprecher orientiert sich also am verbalen/nonverbalen Verhalten des Adressaten und wertet dies als Verweis auf ein mögliches Problem aus, wie das folgende Beispiel demonstriert.

Beispiel (5) stammt aus einer Renovierungsinteraktion zwischen den Schwestern PZ und TZ, die die Kanten an einer Wand mit Klebeband abkleben, um die Wände anschließend streichen zu können. TZ klebt die Kanten der unteren Ecke ab, während PZ die oberen Kanten übernommen hat. Vor der langen Pause in Zeile 01 sprechen die beiden darüber, dass sie schmutzige Füße haben. Während der Pause in Zeile 01 klettert PZ die Leiter herunter und schiebt diese etwas weiter nach vorne. Anschließend schaut sie TZ an und formuliert eine Interpretation des nonverbalen Verhaltens[56] von TZ („haste dich verKLEBT,", Z. 02; vgl. Abb. 4). Ohne die Reaktion von TZ abzuwarten (die erst in Zeile 04 kommt), realisiert PZ im Anschluss den *soll ich…?*-Turn und fragt, ob sie TZ die Schere geben soll (Z. 03).

Bsp. (5): FOLK_E_00217_SE_01_T_04_c543_schere

```
01        (2.5)*(1.7)*(1.1)
     pz   >>klettert die Leiter herunter*schiebt die Leiter*schaut
          TZ an--->
```

[56] Obwohl im Video nicht ersichtlich wird, welcher Handlung TZ genau nachgeht und ob PZ TZs Handlungen schon zuvor beobachtet hat, stellt dies für die vorliegende Analyse kein grundsätzliches Problem dar. Dies liegt darin begründet, dass PZ sich mit ihrem Turn in Zeile 02 selbst an TZs Handeln orientiert und dies als problematisch ausweist. Ihre Interpretation wird von der Adressatin letztendlich auch bestätigt (vgl. Z. 04). Somit lässt sich an diesem Fall gut erkennen, dass *soll ich…?* dann für Angebote eingesetzt wird, wenn der *soll ich…?*-Sprecher das Verhalten des anderen als problematisch ausweist.

```
02   PZ   #so;=haste dich verKLEBT,
     abb  #4
```

Abb. (4): PZ schaut TZ an.

```
03=> PZ   soll ich [dir ne +SCHE     ]re *ge#bn,
     tz                   +schaut PZ an--->
     pz                              --->*dreht sich nach rechts--->
     abb                                    #5
04   TZ            [<<creaky, p> ja>.]
05   TZ   <<creaky> nja:>.+
     pz               --->+
```

Abb. (5): PZ wendet ihren Blick von TZ nach rechts, bevor TZ das Angebot annimmt.

```
06        (0.7)
07   PZ   da-* h°#
     pz      *nimmt die Schere und gibt sie an TZ--->>
     abb         #6
08        (0.9)
```

Abb. (6): PZ nimmt die Schere (im roten Kreis) und gibt sie TZ.

Der Turn in Zeile 03 ist ein Hilfsangebot, da PZ mit ihrem Projekt eine Lösung zum visuell erkennbaren – und in diesem Fall auch von PZ verbal formulierten – Problem von TZ anbietet, die TZ erlauben würde, das Abkleben der unteren Kanten fortzusetzen. Dass diese Handlung (d.h. die Schere weitergeben) zugunsten der Adressatin ausfällt, wird im Fokalturn mit dem Personalpronomen „dir“ (Z. 03) explizit markiert. Interessant ist auch das nonverbale Verhalten PZs während des *soll ich…?*-Turns: Noch bevor TZ das Angebot annimmt (Z. 05), fängt PZ an, ihren Blick, Kopf und Körper von TZ abzuwenden. Aus der Folgesequenz geht hervor, dass sie damit die nonverbale Suche nach der Schere initiiert (vgl. Drew/Kendrick 2018), die sie in Zeile 07 mit dem an sich selbst gerichteten *noticing* „da–“ (Z. 07) und der Ausführung der angebotenen Handlung (d.h. Überreichen der Schere an TZ, vgl. Z. 07; Abb. 6) abschließt. Mit der Initiierung der angebotenen Handlung noch *vor* der Reaktion der Adressatin scheint PZ einerseits eine hohe Kooperationsbereitschaft (Kendrick 2021) und andererseits die Erwartungshaltung für eine präferierte Rückmeldung seitens TZs anzuzeigen, die in diesem Fall die Annahme des Angebots darstellen würde (vgl. Deppermann/Gubina 2021b). Mit ihrem präferierten Anschluss nimmt TZ die in Zeile 02 durch PZ realisierte Rückversicherungsfrage nicht nur an und bestätigt somit das Bestehen des akuten Problems, indem sie sich auf das Projekt einlässt, sondern sie wendet sich gleichzeitig von dem Abkleben ab und sieht PZ direkt an (Z. 3-5; Abb. 5). Durch so ein körperliches Verhalten zeigt TZ keine weitere Orientierung daran, dass sie noch versuchen wird, ihr eigenes Problem selbst zu lösen. Das heißt, sie erwartet nun eine externe Hilfestellung.

In Beispiel (5) wird das *soll ich…?*-Angebot als Reaktion auf ein praktisches Problem der Rezipientin realisiert. Dieses hat sich lediglich im nonverbalen Verhalten der Adressatin ausgedrückt, welches an sich nicht erkennbar an die *soll ich…?*-Sprecherin gerichtet war (vgl. Kendrick/Drew 2016 zu *embodied displays of trouble*). Die Schwierigkeiten bzw. Probleme des Adressaten können sich neben nonverbalen Manifestationen auch verbal niederschlagen, etwa mithilfe von *trouble reports* (vgl. Kendrick/Drew 2016), wie folgendes Beispiel zeigt.

Beispiel (6) stammt aus einer Unterrichtsstunde im Wirtschaftsgymnasium, in der die Lehrerin (HK) gemeinsam mit den SchülerInnen die Wächterszene aus dem Roman *Der Prozess* von Kafka interpretiert. In Zeilen 01 und 02 liest die Lehrerin zentrale interpretatorische Aspekte vor, die auch per Folie auf die Leinwand hinter ihr projiziert und von manchen SchülerInnen abgeschrieben werden:

Bsp. (6): FOLK_E_00120_SE_01_T_01_c230_licht

```
01    HK   auch ein zeichen der (.) verUNsicherung.
02         (.) dann?
03         (1.5)
04    UT   <<p> ka_ma ganz schlecht LEsen >;
05    HK   *kann man schlecht LEsen;=
      hk   *dreht sich zur Tafel--->
06=>  HK   =soll ich °h h° irgendwie ma hier *vorne des LICHT ausmachen;
      hk                                   -->*läuft zum Lichtschalter->
07    UT   des WÄR gut;=DANke,
```

```
08   HK   (gern).
09        (2.0)*(0.4)
     hk    --->*
10   HK   bissl BESser?
11   UT   ja;
12        (0.2)
13   UT   <<p>[DANke>-  ]
14   HK       [soll ich ]
15        (.) <<p> *ich kann eigentlich die andern lichter AUCH
          ausmachen>?
     hk            *läuft zum Lichtschalter--->
16           *(2.0)*
     hk   -->*macht das komplette Licht aus*
17   XW   oh JA;=
```

Obwohl der Turn in Zeile 02 aufgrund der hochsteigenden finalen Tonhöhenbewegung eher als *transition marker* gesehen werden kann und den Übergang zum nächsten Punkt ankündigt, meldet sich nach einer Pause (Z. 03) eine Schülerin (UT) und merkt die schlechte Lesbarkeit der Folie an (Z. 04). Sie expliziert damit ein bestehendes Problem, ohne mögliche Lösungen zu formulieren. Obwohl der *trouble report* nicht spezifiziert, was genau schlecht lesbar ist (der Romantext, den die SchülerInnen vor sich auf dem Tisch liegen haben, die eigenen Heftnotizen oder der Text auf den Folien hinter der Lehrerin), versteht die Lehrerin die Folien als Problemquelle. Dieses Verständnis wird auch von der Schülerin in der dritten Position akzeptiert: Als Reaktion auf den *trouble report* in Zeile 04 (vgl. Kendrick/Drew 2016) realisiert die Lehrerin zunächst eine Teilwiederholung (Z. 05), während sie sich nach hinten bzw. zur Leinwand dreht, und fragt, ob sie vorne[57] das Licht ausmachen soll. In Zeile 07 nimmt UT das Angebot mithilfe einer Bewertung („das WÄR gut;“) an und bedankt sich bei der Lehrerin (Z. 07; vgl. Floyd et al. 2018; Zinken et al. 2020). Mit dem *soll ich…?*-Turn bietet die Lehrerin eine Lösung zum Problem an und vollzieht somit ein Hilfsangebot. Gleichzeitig zeigt sie an, dass sie den *trouble report* als Suche nach Hilfe bzw. *seeking assistance* verstanden hat. Diese Interpretation könnte vor allem auf zwei Ursachen zurückzuführen sein: Der *trouble report* in Zeile 04 wird zwar prosodisch leise realisiert, die Schülerin sieht die Lehrerin jedoch direkt an. Dies kann darauf hindeuten, dass sie damit eine Rückmeldung mobilisiert bzw. anzeigt, dass eine Hilfestellung erwartbar ist[58] (vgl. Stivers/Rossano 2010; zu *trouble reports* siehe Kendrick/Drew 2016). Darüber hinaus gehört es zu der kategoriegebundenen

[57] Obwohl auch der Lichtschalter sich vorne im Klassenzimmer befindet, wird mit *vorne* auf das vordere Licht referiert, das die Lehrerin anschließend ausmacht. Dies lässt sich auch an ihrem Turn in Zeile 15 erkennen, in dem die Lehrerin sagt, dass sie auch *die anderen* Lichter ausmachen kann.

[58] Obwohl man diesen *trouble report* eventuell auch als eine Art Bitte bzw. Aufforderung behandeln könnte (vgl. Fox/Heinemann 2021), wird dieser Turn an dieser Stelle nicht als dergleichen interpretiert, da er einen für Bitten/Aufforderungen untypischen *response space* eröffnet. Außerdem setzen Bitten/Aufforderungen ganz spezifische normative Erwartungen in Bezug auf Folgehandlung bzw. Reaktion des Adressaten, die hier jedoch nicht gegeben sind.

Pflicht der Lehrerin, zu gewährleisten, dass alle SchülerInnen imstande sind, die Zusammenfassung abzuschreiben, die sie auf den Folien präsentiert. Es ist daher ihre Verantwortung, entstandene Hindernisse zu beseitigen.

Der *soll ich…?*-Turn wird in diesem Fall mit der Partikel *mal* realisiert. Für diese Partikelrealisierung lässt sich in Zusammenhang mit den zugrundeliegenden Daten und den *soll ich..?*-Turns eine Tendenz[59] erkennen: *Mal* kommt in Zusammenhang mit *soll ich…?* ausschließlich bei der Formulierung von Angeboten vor, die eine Teilhandlung (inkl. Zuliefertätigkeiten, wie z. B. etwas geben oder holen) als Lösung zu einem *emergent entstandenen (praktischen) Problem* formulieren (n=14/55[60]; vgl. Redder 1983: 163). Angebote mit *mal* werden oftmals als Reaktion auf ein Problem realisiert, das überwiegend das Adressatenprojekt betrifft bzw. über das der Adressat höhere deontische Rechte aufweist. Darüber hinaus kommt *mal* oftmals in *soll ich…?*-Angeboten vor, die nur eine *mögliche* Lösung zum Problem anbieten, d.h. wenn der *soll ich…?*-Sprecher den Turn so gestaltet, dass er die Unsicherheit in Bezug auf die Effizienz der angebotenen Lösung anzeigt (wie z. B. mit *hedges* wie *irgendwie* oder *vielleicht*, mithilfe von Verben wie *probieren* oder *versuchen* etc.). Auch im vorliegenden Fall kann man erkennen, dass die Lehrerin die Unsicherheit bezüglich der Korrektheit ihrer Handlungslösung demonstriert. Die Evidenz dafür findet man nicht nur in dem fokalen *soll ich…?*-Turn, wie z. B. die Verwendung des Adverbs *irgendwie* sowie im turnmedialen Ein- und Ausatmen als mögliche Anzeichen vom Zögern (Z. 06; vgl. Hoey 2020b; Lerner 2013), sondern auch im folgenden Sequenzverlauf: Nachdem die Lehrerin das Licht ausmacht, fragt sie rückversichernd nach der Effektivität ihrer Handlung (Z. 10). Indem sie die Wirksamkeit der angebotenen Handlung überprüft, zeigt sie gleichzeitig ihre Unsicherheit bezüglich deren Richtigkeit an und erfragt damit gleichzeitig, ob die Bedingung für den Abschluss dieser Sequenz bzw. dieses Projektes vorliegt. Somit weist sie ihre angebotene Handlung als eine *mögliche* Lösung des Problems aus. Obwohl diese Lösung von der Schülerin in Zeilen 11 und 13 verifiziert wird, sagt die Lehrerin nach einem abgebrochenen Ansatz eines Hilfsangebots mit *soll ich…?* (Z. 14), dass sie weitere Lichter ausmachen kann (Z. 15-17; vgl. Abschnitt 7.3, vor allem 7.3.2 für ähnliche Verwendungen von *ich kann…*).

Die Selbstreparaturinitiierung von HK kann an dieser Stelle dadurch erklärt werden, dass ‚die anderen Lichter auszumachen' keine ‚erste' Lösung in dieser Sequenz, sondern eher eine alternative/zweite Lösung darstellt, was nicht nur aus dem vorherigen Sequenzverlauf ersichtlich, sondern auch an der Verwendung von „AUCH" in HKs *ich kann*...-Turn in Zeile 15 zu erkennen ist. Angebote von alternativen bzw. ‚zweiten' Lösungen werden in meinen Daten in der Regel mit dem Format *ich kann*... formuliert (vgl. Abschnitt 9.3.1). Darüber hinaus scheint der *ich kann*...-Turn der Lehrerin nicht nur als Angebot, sondern auch (und vor allem) als eine Ankündigung dessen zu fungieren, was sie vorhat. Dies

[59] Es soll betont werden, dass es sich an dieser Stelle lediglich um Tendenzen handelt, die sich anhand der vorliegenden Kollektion eines spezifischen Formats erkennen lassen. Um Funktionen der Partikel genauer zu bestimmen und die hier umrissenen Hypothesen zu überprüfen, wäre eine weitere, teilweise breitere und gezieltere Untersuchung notwendig, was jedoch nicht im Rahmen der vorliegenden Arbeit geleistet werden kann und nicht den Fokus der vorliegenden Untersuchung bildet.

[60] Die Gesamtzahl (n=55) beinhaltet alle Hilfs- und Kooperationsangebote.

lässt sich daran erkennen, dass sie die Ausführung dieser alternativen Lösung initiiert, noch *bevor* jegliche Reaktion der RezipientInnen kommt, was als Anzeige einer fehlenden Erwartung einer Rückmeldung gilt, und auch daran, dass es auf ihren *ich kann...*-Turn, der prosodisch gesehen überdies mit leiser Stimme realisiert wird, in diesem Fall auch keine Reaktion der anderen folgt (vgl. Abschnitte 9.3.2 und 9.5 zu solchen Verwendungen von *ich kann...*).

Wie sich Beispielen (5) und (6) entnehmen lässt, handelt es sich bei derartigen *soll ich…?*-Fällen oft um die Reaktion auf ein *praktisches* Problem der AdressatInnen, d.h. ein Problem mit einer leiblichen Handlung oder einem Projekt, in das sie körperlich involviert sind. Es kann sich jedoch auch um ein kognitives Problem handeln, das von *soll ich…?*-SprecherInnen jedoch auf eine praktische Art und Weise gelöst werden kann, wie aus Beispiel (7) hervorgeht. Das Beispiel stammt aus der gleichen Kochinteraktion zwischen Despina (DP) und Penelope (PC) wie in Beispiel (1). DP erwartet einen Freund. In Zeile 1 kündigt DP eine Überprüfung ihres Handys auf eine Antwort des Freundes hin an (Z. 01), wodurch sie das Abweichen von der Hauptaktivität (d.h. Kochen) rechtfertigt (vgl. Goodwin 1987). Nachdem sie ca. 10 Sekunden lang mit dem Handy beschäftigt ist, fragt sie PC nach der Außenfarbe des Hauses und sieht dabei aus dem Fenster (Z. 04). Im Anschluss an diese Informationsfrage bietet sie mit „orange“ (Z. 05) eine *candidate answer* an (Pomerantz 1988; Svennevig 2013), die sie als eine Rückversicherungsfrage mit einem turnfinalem *oder* gestaltet und somit nicht nur eine Antwort (nämlich eine Bestätigung) fordert (Drake 2016), sondern auch PC als Autorität in diesem epistemischen Bereich positioniert (vgl. König 2020). Noch während DPs Informationsfrage in Zeile 04 entfernt sich PC vom Herd und schaut aus unterschiedlichen Fenstern, womit sie ihre Orientierung bzw. Involviertheit in die Lösungs-/Antwortfindung zu DPs Frage anzeigt (vgl. Abb. 7). In Zeile 06 expliziert PC ihr eigenes Nichtwissen:

Bsp. (7): FOLK_E_00327_SE_01_T_01_c660_schauen

```
01   DP   ((schnieft)) *ich schau mal ob der basti ge*ANtwortet hat,
     dp-k              *geht zur Küchenzeile---------*nimmt das Handy->>
02   PC   ja,
03        (1.4)&(10.0)
     dp-b      &schaut in das Handy--->
04   DP   welche FARbe hat &unser %haus.
     dp-b               -->&schaut in das Fenster--->
     pc-b                          %schaut in die Fenster--->
05   DP   oRANge.=od#er,
     abb            #7
```

Abb. (7): PC und DP schauen aus den Fenstern.

```
06    PC   &ich WEISS es %nicht.
      dp-b &schaut in das Handy--->>
07         (0.9)
08=> PC    %soll ich ma SCHAUN gehen;
      pc-b %schaut auf DP/DP's Handy--->
09         (1.0)
10    DP   ach NEE;=ich geb ihm einfach die adRESse-%
      pc-b                                      --->%
11         (4.3)
```

In Zeile 06 realisiert PC eine *non-answer*, mit der sie fehlendes Wissen anzeigt (z. B. Helmer et al. 2017; Keevallik 2011). Mit dieser Antwort schließt sie dispräferiert an die vorherige (Bestätigungs-) Frage an. Die Antwort ist in Bezug auf die vorherige Frage auf drei Weisen disalignierend (vgl. Steensig 2019 zum konversationsanalytischen Verständnis des Begriffs *alignment* bzw. Alignierung): Erstens disaligniert die Antwort mit der PC zugeschriebenen epistemischen Autorität in diesem Wissensbereich sowie ihren epistemischen Pflichten, denn PC ist Bewohnerin und sollte daher die Erwartung einlösen können. Zweitens entspricht die Antwort nicht der formalen Designpräferenz von Bestätigungsfragen, die entweder eine Bestätigung oder Ablehnung relevant machen (vgl. Raymond 2000, 2003). Drittens ist die Antwort disalignierend, indem PC keine Handlung realisiert, die zur Progression der von DP initiierten Sequenz und Aktivität beitragen würde bzw. diese unterstützen würde. PCs Antwort in Zeile 06 kann somit aus mehreren Gründen als unkooperativ angesehen werden. In Zeile 07 folgt eine längere Pause, in der PC ihre Tochter bzw. deren Handy ansieht. DP ratifiziert PCs Antwort in dritter Position *nicht*, indem sie z. B. eine Annahme des Nichtwissens im Sinne von *sequence-closing third* (Schegloff 2007a) anzeigen oder die Antwortrelevanz mit spezifischen Markern wie z. B. *naja*, *egal* auflösen würde.

Genau an dieser Stelle, an der die Relevanz einer Hilfestellung sequenziell offen steht, bietet PC an, nachzusehen (Z. 08). Mit dem *soll ich…?*-Turn in Zeile 08 erklärt sich PC zum einen bereit, eine praktische Teilhandlung auszuführen, die DP helfen würde, ihr eigenes Projekt (d.h. dem ankommenden Freund das Finden des Zielortes zu ermöglichen bzw. zu erleichtern) selbst zu vollenden. Zum anderen zeigt sie an, dass sie DPs Fragen in den Zeilen 04 und 05 nicht ausschließlich als informationselizitierende Fragen verstanden hat, sondern dass ihre Bestätigung bzw. Antwort die praktische Handlung von DP

bestimmt. Diese benötigt schließlich die erfragte Information, um ihrem Freund eine Orientierungshilfe zu bieten. Auch in diesem Fall wird der *soll ich…?*-Turn mit *mal* realisiert: Wie in dem vorherigen Fall betrifft die angebotene Handlung das Projekt der Adressatin. Außerdem wird dieses Angebot in einer Umgebung realisiert, in der die Relevanz der Hilfestellung trotzdem ambig bleibt: Trotz der Abwesenheit einer Auflösung der Antwortrelevanz durch die Adressatin in Zeile 07, sieht DP in dieser Pause erneut auf ihr Handy. Somit ist es nicht so deutlich, ob sie noch eine Antwort bzw. Hilfestellung erwartet oder nicht. In Zeile 10 wird dann klar, dass sie sich wahrscheinlich schon an einer Alternative zum Beschreiben der Hausfarbe (d.h. die Adresse geben) orientiert hat.

Im Unterschied zu Beispielen (5) und (6), in denen eine Art Hilfe angeboten wird, die für den Anbieter nicht aufwendig ist und die auch von AdressatInnen angenommen wird, wird das Angebot in diesem Fall nicht angenommen: DP lehnt es mit „ach NEE[61]“ (Z. 10, vgl. Imo 2017) und einem anschließenden *account* bzw. der Ankündigung einer eigenen Lösung ab, nämlich dass sie ihrem Freund die Adresse schreibt (Z. 10). DPs Lösung stellt dabei keine Zumutung bzw. *Imposition* (Brown/Levinson 1987) für PC dar, weil DP die Adresse selber kennt und die an ihren Freund selber mitteilen wird. Dass diese Lösung weniger Aufwand impliziert, wird auch dadurch hervorgehoben, dass DP die zweite TCU in Zeile 10 mit dem Adverb „einfach“ formuliert.

In diesem Abschnitt wurden zusammenfassend die Verwendungskontexte von *soll ich…?* dargestellt, in denen der Sprecher mit dem *soll ich…?*-Turn eine Lösung zum Problem des Adressaten anbietet, das aus dem vorherigen interaktionalen Sequenzkontext inferierbar bzw. erkennbar wurde und die Hilfestellung somit als möglicherweise relevant behandelt wird. In solchen Fällen wird mit *soll ich…?* eine Lösung des lokalen bzw. emergenten Problems angeboten, die es dem Rezipienten erlaubt, sein laufendes Projekt *selbst* fortzuführen bzw. seine Aktivität fortzusetzen: Im Beispiel (5) gilt das Angebot, die Schere weiterzugeben, lediglich als Zusatzleistung, die zur *self-remediation* des Problems der Adressatin beitragen würde (Kendrick 2017b), weil diese selbst die Schere zur Problemlösung verwenden kann. So wird TZ in Beispiel (5) von PZ nicht angeboten, die Kanten mit dem Klebeband statt TZ abzukleben. In Beispiel (6) bietet die Lehrerin der Schülerin nicht an, Notizen im Heft der Schülerin zu machen, sondern lediglich das Licht

[61] An dieser Stelle soll erwähnt werden, wie Angebote in der vorliegenden Kollektion abgelehnt werden: Von n=12 Ablehnungsfällen als Reaktion auf *soll ich…?*-Angebote (d.h. alle Arten von Angeboten, inkl. Hilfsangebote, Angebote zur Übernahme des Projektes und Kooperationsangebote) werden n=3/12 ohne Responsivpartikel, sondern mit *accounts* abgelehnt. N=2/12 werden mit einem prosodisch markierten bzw. ‚hervorgehobenen‘ *nein* (Imo: 2017: 68-9) und n=7/12 mit *nee* (in unterschiedlichen Variationen, inkl. doppelte Realisierung) abgelehnt. Auffällig ist also, dass Angebote in der vorliegenden Kollektion nicht mit einem unmarkierten *nein* abgelehnt werden, während diese Art der Verneinung in anderen *soll ich…?*-Verwendungen bei Ablehnungen tendenziell häufiger auftritt. Obwohl Imo feststellt, „dass sich *nein* und *nee* lediglich durch den Formalitätsgrad unterscheiden“, während „[f]unktional […] keine Unterschiede festzustellen [sind]“ (Imo 2017: 56), könnten die Distributionen der Verwendung von *nee* in der vorliegenden Kollektion darauf hindeuten, dass *nee* im Vergleich zu *nein* tatsächlich eine „gesichtswahrende, Dispräferenz anzeigende Negation“ (Imo 2017: 57) anzeigen kann, weswegen die Partikel eher bei gesichtsbedrohenden Handlungen verwendet wird. Dies sollte aber an einer größeren Kollektion überprüft werden.

auszumachen, wodurch die Schülerin ihre bisherige Aktivität (d.h. Notizenmachen) selbst erfolgreich fortsetzen kann. In Beispiel (7) bietet PC nicht an, DPs Freund selbst die Route zu erklären, sondern bietet nur an, die Farbe des Hauses nachzusehen, sodass DP selber ihrem Freund die Orientierungshilfe weiterleiten kann. Wie aus Beispielen (5) und (6) ersichtlich wird, werden Angebote, die das sprecherseitige und unaufwändige Ausführen einer *Teilhandlung* (Redder 1983: 163) betreffen, in der vorliegenden Kollektion in der Regel angenommen. Andererseits werden aufwendige Hilfeleistungen bzw. hohe *Imposition* implizierende Zielhandlungen meist mit einer Ablehnung und einem zusätzlichen *account* abgewiesen (vgl. Bsp. 7). Im nächsten Abschnitt wird eine andere bzw. spezifischere Art von Hilfsangeboten präsentiert, mithilfe derer angeboten wird, das gesamte Projekt bzw. einen Teil des Projektes der AdressatInnen zu übernehmen.

5.3.1.2 Hilfsangebote zur Übernahme des Projektes des Adressaten

Obwohl es sich bei der vorliegenden Verwendung ebenfalls um eine Art von Hilfsangebote handelt, wird im Folgenden gezeigt, dass solche Angebote ein ganz spezifisches Turndesign aufweisen und auch in spezifischen interaktionalen Umgebungen vorkommen, wie an Beispiel (8) demonstriert wird.

In Beispiel (8) kocht Déspina (DP) zusammen mit ihrer Mutter Penelope (PC) das Mittagessen. In der langen Pause in Zeile 01 schneidet Penelope Zwiebeln, während Déspina das Fleisch am Herd anbrät. In Zeile 02 unterbricht Penelope das Schneiden, dreht ihren Oberkörper nach rechts, hebt die Augenbrauen und blinzelt mehrmals (vgl. Abb. 8). In Zeile 02 schnieft sie (vgl. Hoey 2020b) und informiert ihre Tochter, dass ihre Augen tränen. Sie gestaltet ihren Turn mit einem *oh-preface*, der als *emotional change-of-state* (Golato 2012) fungiert und in diesem Fall zur Anzeige eines physischen Schmerzes dient, und verwendet einen *trouble report*, der den Sachverhalt als problematisch rahmt, aber weder den Grund noch die Lösung formuliert (vgl. Kendrick/Drew 2016). Als Antwort auf diesen *trouble report* unterbricht DP das Fleischbraten und kommt auf PC zu, womit sie ihre Verfügbarkeit und (passive) Bereitschaft zu helfen anzeigt (vgl. Abb. 9; vgl. Kendrick 2021). In Zeile 04 fragt DP, ob sie die Zwiebeln schneiden soll.

Bsp. (8): FOLK_E_00327_SE_01_T_01_DF_01_c216_schneiden

```
01        (20.2)+(2.5)
     pc         +dreht sich weg von der Arbeitsfläche--->+
02   PC   ((schnieft))# +(.) oh:;=meine AUgen tränen jetzt.
     pc             --->+dreht sich zur Arbeitsfläche und schneidet
          weiter--->>
     abb              #8
03        *(0.4)#
     dp   *kommt auf PC zu--->
     abb        #9
04=> DP   soll ICH mal schneiden.
05   PC   nee NEE;
06        (0.7)
```

```
07   PC   bleib DRÜben-=
08   PC   =dann (0.9) *hat wenigstens EINer_nen klAren blick-
     dp           --->*
09        (7.7)
```

Abb. (8): PC dreht sich weg von der Arbeitsfläche.

Abb. (9): DP kommt auf PC zu.

Der *soll ich…?*-Turn stellt eine mögliche Lösung für PCs zuvor angezeigte Problem dar und orientiert sich an der möglichen Quelle von PCs Problem, die aus der laufenden Aktivität und mithilfe von *commonsense reasoning* (Garfinkel 1967) inferiert werden kann, obwohl das Objekt selbst (Zwiebel) aufgrund dessen Salienz ausgelassen wird (vgl. Deppermann 2020). Das Format wird mit einem Fokusakzent auf dem Subjekt realisiert, womit angezeigt wird, dass das Problem nicht in der Art und Weise liegt, *wie* die Handlung ausgeführt wird, sondern eher am *Agens*, der die Handlung ausführt. Somit wird mit diesem Turn eine spezifische Art der Hilfestellung in Form einer Übernahme des gesamten Projektes eines anderen Interaktionsteilnehmers angeboten. Der Turn wird auch mit der Partikel *mal* realisiert, die die emergente Natur der Hilfestellung markiert und eine ‚Intervention' beim Projekt der Adressatin impliziert. Somit zeigt sie an, dass sie den Turn ihrer Mutter in Zeile 02 nicht als reines Informieren verstanden hat, sondern als Rekrutierungsmethode (vgl. Fox/Heinemann 2021; Rossi 2018; Schegloff 1995: 193ff). Das Angebot bzw. die inferierte Relevanz der Hilfestellung wird aber von der Mutter mit „nee NEE;" (Z. 05) zurückgewiesen und somit wird die mit dem Angebot initiierte *line of action* angehalten (Z. 05-06; vgl. Barth-Weingarten 2011a, 2011b; Golato/Fagyal 2008; Stivers 2004). PC bleibt im Anschluss daran weiterhin stehen und fordert DP zur Fortführung des eigenen Projekts – das PC bislang verfolgte – auf (Z. 07). Sie formuliert einen

Account für ihre Zurückweisung (Z. 08, vgl. Heritage 1988). Mit ihrem Account hebt PC die Nachteiligkeit der angebotenen Hilfestellung für das Gesamtprojekt beider Teilnehmenden hervor (Z. 08).

In Beispiel (8) wird mit dem *soll ich…?*-Turn angeboten, das Gesamtprojekt der anderen Teilnehmerin bzw. die gesamte Handlung zu übernehmen, für das/die die Adressatin verantwortlich ist. Wie oben schon angeführt, ist der Fokusakzent auf dem Subjekt für diese Verwendung charakteristisch. Mit *soll ich…?* mit diesem prosodischen Muster kann jedoch auch angeboten werden, nur *einen* Teil dessen zu übernehmen, was der andere gerademacht, wie sich Beispiel (9) aus einer praktischen Fahrstunde entnehmen lässt.

Vor diesem Ausschnitt hat der Schüler (PW) schon mehrere Fahrfehler gemacht. Unmittelbar vor Beginn von Ausschnitt (9) bremst der Schüler beim Rechtsabbiegen nicht, weswegen der Fahrlehrer (RK) eingreifen muss. In Zeile 01 fragt der Lehrer den Schüler, ob an demselben Tag etwas vorgefallen sei. Somit bietet er einerseits eine mögliche Erklärung für das Verhalten des Schülers an. Andererseits zielt der Turn darauf ab, einen Account zu elizitieren. Dies lässt sich daran festmachen, dass RK mit dem indefiniten Pronomen „irgenwas“ (Z. 01) ein Element anbietet, das elaboriert werden kann/soll. Der Schüler lehnt diese Interpretation des Lehrers ab (Z. 03) und formuliert eine Rechtfertigung, indem er „STRESS“ als Ursache nennt (Z. 05). Diese wird vom Lehrer nochmal ergänzt, indem er eine Begründung für seine Frage formuliert (Z. 07-08; vgl. Günthner 1996b). Anschließend fragt der Lehrer, ob er die Steuerung des Autos übernehmen soll, sodass PW nur lenken muss (Z. 09-10):

Bsp. (9): FOLK_E_00171_SE_01_T_01_c711_lenken

```
01    RK   hm W:AR heute irgenwas?
02         (0.6)
03    PW   NEIN einfach-
04         (0.7)
05    PW   also (.) STRESS also (.) is halt-
06         ((RK lässt den Wagen an))
07    RK   wei::l (0.3) du BIST-  (0.5) unter Anspannung,=
08         =unter DAMPF.=
09=> RK    =soll ICH (0.4) HIER in der stadt fahrn?=
10=> RK    =un DU nur lenken?
11         (0.7)
12    PW   JA ers mal;
13         (0.4)
14    RK   ja?
15         (0.3)
16    PW   ja.
17    RK   dann GUT.=
18    RK   =dann LASS da unten alles los,
```

Der Turn des Lehrers in den Zeilen 09–10 stellt einen Arbeitsaufteilungsvorschlag dar (vgl. Couper-Kuhlen/Etelämäki 2014), der aus zwei Teilen besteht, nämlich einem Angebot dessen, was der Lehrer übernehmen würde (Z. 09), und dem, was der Schüler machen würde (Z. 10). Im Unterschied zum vorherigen Beispiel schlägt der Anbietende nicht

vor, das *gesamte* Projekt zu übernehmen, für das der Schüler primär verantwortlich ist, sondern nur einen *Teil*, was vom Schüler anschließend auch akzeptiert wird (Z. 12, 16). Auffällig ist, dass hier, wie im vorherigen Fall auch, der *soll ich…?*-Turn erst dann realisiert wird, als RK die Schwierigkeit in der alleinigen Ausführung des Projektes durch den Adressaten erkennt: Der Schüler hat zuvor mehrmals grobe Fehler gemacht und zeigt somit erkennbare Schwierigkeiten mit dem Fahren an[62]. Somit wird mit *soll ich…?* sowohl in Beispiel (8) als auch in Beispiel (9) eine Änderung bzw. ein Wechsel der im vorherigen Interaktionskontext etablierten Aufgabenteilung bzw. -zuweisung initiiert.

An Beispielen (8) und (9) lassen sich einige wichtige Merkmale dieser *soll ich…?*-Verwendung illustrieren, die wie folgt zusammengefasst werden können:

1) ***Vorheriger Kontext bzw. interaktionale Umgebung:*** Solche Angebote treten in Fällen auf, in denen aus dem vorherigen Kontext inferierbar ist, dass der Rezipient möglicherweise nicht imstande ist, die praktische Handlung, die vom Rezipienten schon ausgeführt oder initiiert wird und für die er im Rahmen des Projektes verantwortlich ist, *selber* auszuführen.
2) ***Turndesign***: Charakteristisch für solche Angebote ist die Argumentrealisierung: In der vorliegenden *soll ich…?*-Verwendung werden Argumente oftmals entweder pronominal realisiert oder ganz ausgelassen, so wie es Beispiel (8) zu entnehmen ist. Dies liegt oftmals an der Salienz und/oder Zugänglichkeit des jeweiligen Referenten/der auszuführenden Handlung im gegebenen Moment der Interaktion (s. Deppermann 2020 zu *lean syntax*). In den Fällen, in denen angeboten wird, nur *einen Teil* des Projektes der AdressatInnen zu übernehmen, sieht die Argumentrealisierung komplexer aus, was sich dadurch erklären lässt, dass die SprecherInnen in solchen Fällen deutlich formulieren müssen, wer für was genau zuständig sein wird (vgl. Bsp. 9). Darüber hinaus ist die Verwendung des Formats *soll ich…?* für Hilfsangebote durch einen Fokusakzent auf dem Subjekt gekennzeichnet. Damit wird markiert, dass die Änderung des Agens impliziert wird und somit auch ein *Kontrast* in Bezug darauf, wer die Handlung bisher ausgeführt hat (vgl. Doherty 1985 zum Kontrastakzent).
3) ***Rückmeldung***: Obwohl die Anzahl solcher Angebote in der zugrundeliegenden Kollektion relativ niedrig ist (n=7), lässt sich die Tendenz erkennen, dass Angebote, die die Übernahme des *gesamten* Projektes bzw. Handlung eines anderen Teilnehmenden implizieren, in der Regel abgelehnt werden. Dies könnte beispielsweise daran liegen, (i) dass der andere auf solche Weise als nicht fähig positioniert wird, seine Verpflichtungen im Rahmen der Aktivität bzw. des gemeinsamen Projektes zu erfüllen; oder (ii) daran, dass dem anderen auf solche Weise die Möglichkeit entzogen wird, kooperativ zu sein und seinen eigenen Beitrag zum Projekt zu leisten, zu dem er sich global verpflichtet hat, woran sich die AdressatInnen manchmal in anschließenden Accounts orientieren. Solchen Fällen, in denen mit *soll ich…?* die Übernahme *eines Teils* des Projektes der AdressatInnen angeboten wird, folgt tendenziell eine Annahme, wie Beispiel

[62] Es ist wichtig anzumerken, dass dies die zweite praktische Fahrstunde dieses Schülers ist.

(9) entnehmen lässt. Es ist jedoch wichtig hervorzuheben, dass diese angedeutete Tendenz *nicht* spezifisch für das *soll ich…?*-Format ist, sondern spezifisch für diese *Handlung* ist, die damit in solchen Umgebungen vollzogen wird.

Interessant ist, dass sich der Fokusakzent auf dem Subjekt in *soll ich…?* auch in Situationen findet, in denen in einem gemeinsamen Projekt entschieden werden muss, wer eine Handlung ausführen wird, wie z. B. bei *willst DU oder soll ICH.* Da solche Formate keinen Fokus der vorliegenden Untersuchung bilden und eine ziemlich spezifische *Praktik der Arbeitsaufteilung* darstellen, die anderer interaktionaler Arbeit nachgeht als *soll ich…?*-Formate in den bisherigen Fällen, wird an dieser Stelle nicht weiter drauf eingegangen. Es ist aber trotzdem wichtig hervorzuheben, dass es in allen Beispielen mit dem Fokusakzent auf dem Subjekt um eine Phase der Arbeitsaufteilung in Bezug auf eine konkrete Aufgabe im Rahmen des Projektes geht, d.h. entweder um deren Initiierung (wie im Falle von *willst DU oder soll ICH.*) oder deren Änderung (wie in Bsp. 8 und 9). In den Fällen der Initiierung einer Arbeitsaufteilung wird das Subjekt in einer Umgebung fokussiert, in der eine bestimmte Aufgabe noch niemandem zugewiesen wurde. In dieser Umgebung ist es somit relevant, die Arbeitsaufteilung zu initiieren bzw. zu klären, von wem die auszuführende Handlung jetzt übernommen wird, sodass sie auch initiiert werden kann[63]. In den Beispielen (8) und (9) geht es ebenfalls um eine Arbeitsaufteilung, jedoch nicht um deren Initiierung, sondern um die *Änderung* der vorher etablierten Arbeits- bzw. Aufgabenteilung. Dies wird dann relevant, wenn die Ausführung der schon initiierten Aufgabe, für die der Adressat laut früherer Arbeitsaufteilung zuständig ist, durch seine (mögliche) Unfähigkeit, sie (selbstständig) bis zum Ende auszuführen, gefährdet ist. Somit scheint der Fokusakzent auf dem Subjekt eine funktionsübergreifende Bedeutung zu haben, die nicht nur mit der in diesem Abschnitt beschriebenen Verwendung von *soll ich…?* verbunden ist, was jedoch in künftigen Untersuchungen zu überprüfen wäre.

5.3.1.3 Kooperationsangebote

In den obigen Abschnitten beziehen sich Angebote des *soll ich…?*-Formats auf ein erkennbares Problem bzw. eine beobachtbare Schwierigkeit eines anderen Teilnehmenden. Doch nicht alle Angebote, die sich mit *soll ich…?* realisieren lassen, implizieren eine Hilfestellung, die an den Adressaten und dessen Projekt gerichtet ist und von der ausschließlich der Adressat profitiert (vgl. Couper-Kuhlen 2014). In manchen Fällen werden mit *soll ich…?* praktische Handlungen angeboten, welche die Bereitschaft zur Übernahme eines im Rahmen der laufenden Aktivität erwartbaren nächsten Schritts bzw. einer

[63] Es handelt sich in solchen Fällen auch um mehr als eine bloße Arbeitsaufteilung, nämlich auch um die Orientierung an Präferenzen des Adressaten (siehe Abschnitt 7.3.1 zu dieser Funktion bei *willst du…?, magst du…? möchtest du…?).* Da diese Praktik (d.h. Alternativfragen zur Initiierung von Arbeitsaufteilung) jedoch ganz spezifisch ist (auch wegen ihres Vorkommens in einer ganz spezifischen Aktivitätsphase sowie aufgrund von mehreren syntaktischen Besonderheiten, die nicht mit anderen Fällen von *soll ich…?* Angeboten vergleichbar sind) und als eigener Untersuchungsgegenstand gelten könnte, wird auf solche Fälle nicht weiter eingegangen.

Aufgabe markieren. Dies zeigt Beispiel (10). Der Ausschnitt kommt aus der Anfangsphase der Kochinteraktion zwischen NR und AG. Bevor er beginnt, fragte AG nach notwendigen Handlungsschritten; NR, die das Gericht ausgesucht hat, erläutert die anstehenden Aufgaben.

Bsp. (10): FOLK_E_00225_SE_01_T_01_c71_zwiebel

```
01   NR   wir brauchen jetz toMAten,
02        (.) vielleicht bisschen PAPrika;=Oder,=
03        =und dann [halt ZWIE]bel;
04   AG             [ja;      ]
05        (0.4)
06   NR   °h vielleicht (.) ich wasch mal kurz die toMAten?
07   NR   (.) vielleicht ZWEI davon,
08=> AG   soll ich die *ZWIEbel (.) schneid*en;
     ag               *greift die Zwiebel-*
09   NR   des kannst du sehr gern MACHen,=
10   NR   =ich GEB dir mal hier mein (.) LIEbli[ngsmesser,]
11   AG                                        [hast     d]u:
12        (0.7)
13   AG   oh DANke.
```

In Zeilen 01-03 kündigt NR einen gemeinsamen Handlungsplan an, der von AG in Zeile 04 bestätigt wird. Anschließend initiiert NR einen Vorschlag der Arbeitsaufteilung bzw. *a division of labour proposal* (Z. 06-07; vgl. Couper-Kuhlen/Etelämäki 2014). Wie schon oben anhand des Fahrschulbeispiels ersichtlich wurde, bestehen solche Konstruktionen in der Regel aus zwei Teilen, nämlich (i) einer Ankündigung der SprecherInnen bezüglich ihrer geplanten Handlung und (ii) einer Aufforderung bzw. Instruktion, was die AdressatInnen übernehmen können, sollen, müssen oder dürfen. In diesem Fall realisiert NR jedoch nur den ersten Teil des Vorschlags und kündigt an, dass sie zwei Tomaten waschen wird (Z. 06-07). Hiermit formuliert sie ihr Vorhaben bzw. *commitment* in Bezug auf das gemeinsame Projekt. Bevor NR den zweiten Teil des Vorschlags realisiert, der schon durch die Formulierung ihres Vorhabens und die steigende Intonationskontur in Zeile 07 zumindest projiziert wird, greift AG die Zwiebel und fragt, ob sie die schneiden soll (Z. 08). Somit füllt sie den zweiten, schon vorher projizierten Slot des Arbeitsaufteilungsvorschlags aus und bietet an, eine Aufgabe zu übernehmen, die in diesem Moment und in dieser Aktivität bzw. diesem Aktivitätskomplex möglicherweise[64] erwartbar wäre. Auf diese Weise übernimmt AG die Kontrolle über ihren weiteren Handlungsverlauf, indem sie selbst eine Hilfestellung anbietet, bevor NR eine Aufforderung bzw. einen Handlungsvorschlag an sie formuliert. Dass AG mit diesem Angebot auch eine hohe Agentivität aufweist, zeigt außerdem ihr nonverbales Verhalten während der Realisierung des *soll ich…?*-Turns: Noch bevor der Referent („ZWIEbel"; Z. 08) genannt wird, streckt AG ihren Arm Richtung Zwiebel, die auf der Arbeitsfläche vor NR liegt, und nimmt sie noch

[64] Möglicherweise, weil es im Moment der Initiierung dieses Angebots zwei zu erfüllenden Aufgaben bzw. zwei Objekte gibt, die geschnitten werden sollen, nämlich Zwiebeln und Paprika.

vor der vollständigen Realisierung ihres *soll ich...?*-Turns in die Hand. Mit ihrem nonverbalen Verhalten zeigt sie zum einen die Bereitschaft an, die Handlung zu übernehmen (vgl. Kendrick 2021). Zum anderen kann ihr nonverbales Verhalten ihre Erwartung einer präferierten Antwort (d.h. Annahme des Angebots) von der Adressatin sowie ihre Orientierung an der Unabhängigkeit ihrer Handlungsentscheidung aufzeigen (vgl. Deppermann/Gubina 2021b). Diese bietet sie mit *soll ich…?* zur Ratifikation durch die Adressatin an, die sich als epistemische und deontische Autorität positioniert (indem sie den gemeinsamen Handlungsplan in den Zeilen 01–03 ankündigt, den Vorschlag einer Arbeitsaufteilung in Zeilen 06-07 initiiert und ein *go-ahead* als Rückmeldung auf AGs Angebot in Zeile 09 realisiert).

Im Unterschied zu den Fällen von Hilfsangeboten aus Abschnitten 5.3.1.1 und 5.3.1.2 reagiert AG mit dem *soll ich…?*-Turn jedoch nicht auf ein beobachtbares potenzielles Problem von NR. Außerdem bietet AG mit dem *soll ich…?*-Turn keine praktische Handlung an, die den unmittelbaren bzw. projizierten *course of action* von NG betrifft (wie z. B. Tomatenwaschen). Vielmehr geht es in diesem Fall darum, dass sie anbietet, die Verantwortung für eine der Handlungen bzw. einen der Schritte zu übernehmen, die von NR in Zeilen 01–03 angekündigt werden und die notwendig sind, um Salat zuzubereiten. Darüber hinaus wurde mit der Ankündigung des Handlungsplans, nämlich die Zubereitung eines Salats (Z. 01-03) als gemeinsames Vorhaben bzw. gemeinsames Projekt formuliert („wir“; Z. 01), was gemeinsame Verantwortung von den beiden Teilnehmenden für das Ergebnis des Vorhabens impliziert (vgl. Rossi 2012: 431). Somit könnte man den *soll ich*-Turn als *Kooperationsangebot* sehen, einen möglichen erwartbaren nächsten Schritt bzw. eine erwartbare Aufgabe innerhalb des gemeinsamen Projekts beider Beteiligter zu übernehmen und somit zur Progression der laufenden Aktivität beizutragen.

Solche Kooperationsangebote werden nicht nur in initialen Phasen der Arbeitsaufteilung bzw. sofort nach der Ankündigung oder Aushandlung des Handlungsplans realisiert. Die Relevanz einer Handlung bzw. die Erwartbarkeit einer Handlung als notwendigen Schritt innerhalb des laufenden Projekts der Teilnehmenden kann auch aus dem vorangegangenen Kontext und aus dem Projekt selbst ersichtlich werden, wie das nächste Beispiel zeigt.

Beispiel (11) kommt aus der schon bekannten Kochinteraktion zwischen DP und PC. Der Ausschnitt folgt kurz nachdem DP ankündigt, ihrem Freund die Adresse texten zu wollen, sodass PC nicht nach der Farbe des Hauses sehen muss (s. Bsp. 7 oben). DP liest die Adresse vor und erfragt dabei ihre Richtigkeit. In Zeile 02 erklärt sie, warum sie um Bestätigung der Hausnummer gebeten hat und legt ihr Handy auf die Arbeitsfläche. PC reagiert auf den Account nur minimal, nämlich mithilfe des *acknowledgement token* „hm;“ (Z. 04). Danach folgt eine längere Pause bzw. *lapse* (Z. 05; Hoey 2015). In Zeile 06 fragt DP, ob sie die Nudeln holen soll:

Bsp. (11): FOLK_E_00327_SE_01_T_01_c678_nudeln

```
01        (1.0)
02   DP   ich verwechsel des *immer mit der anni weil die is ja in der*
          FÜNFzehn.
     dp                      *legt das Handy auf die Arbeitsfläche----*
03        (1.1)
04   PC   hm;
05        (5.6)
06=> DP   *soll ich die NUdeln holn?
     dp   *dreht sich um Richtung Ausgang-->
07        (0.6)
08   PC   *ja;
     dp   *läuft zum Ausgang und holt anschließend die Nudeln--->>
09        (0.7)
10   PC   hätt ich dir VORhin scho sagen wolln,
11   PC   (.) hab_s verGESsen,
12        (3.4)
13   DP   die gAnze PACKung?
14   PC   ja-
```

Wie im vorherigen Beispiel wird auch hier mit *soll ich…?* angeboten, eine Handlung auszuführen, die einen erwartbaren Schritt in der laufenden globalen Aktivität darstellt. Allerdings wird im Unterschied zum vorherigen Fall dieser Schritt in dieser Interaktion nicht direkt angesprochen bzw. relevant gesetzt. PC und DP bereiten Nudeln mit Bechamelsauce und Hackfleisch zu. Somit ist Nudeln zu holen eine im Rahmen der gesamten Aktivitätsstruktur bzw. -organisation erwartbare bzw. projizierbare Handlung, ohne die das Gesamtprojekt nicht möglich ist. Dies lässt sich auch am körperlichen Verhalten von DP erkennen: Schon während der Realisierung von *soll ich…?* dreht sie sich zu den Lebensmitteln in Richtung Ausgang[65] und steuert diesen bereits an, während PC „ja;“ (Z. 08) äußert. Auf solche Weise zeigt DP durch ihre körperliche Positionierung und Handlungen, dass die präferierte Antwort erwartbar ist. Obwohl das Holen der Nudeln einen erwartbaren Schritt innerhalb der Aktivität darstellt, ist nicht klar, ob diese Handlung zu diesem Zeitpunkt und überhaupt von DP auszuführen ist. Somit bietet man mit *soll ich…?* eine Handlung an, die auf einer globalen Aktivitätsebene projizierbar ist; gleichzeitig zeigt man mit diesem interrogativen Format eine gewisse Unsicherheit in Bezug auf die aktuelle Relevanz der angebotenen Handlung an.

Genauso wie in Beispiel (10), in dem mit *soll ich…?* ebenfalls eine Zuliefertätigkeit angeboten wurde, dient die Handlung in dem vorliegenden Fall nicht dazu, eine Lösung zu einem Problem der Adressatin und somit eine Hilfestellung anzubieten. Dem Sequenzverlauf lässt sich entnehmen, dass PC im Moment der Realisierung des *soll ich…?*-Turns kein erkennbares (potenzielles) Problem bzw. keine identifizierbare Schwierigkeit mit ihrem Handlungsverlauf hat. Der *soll ich…?*-Turn stellt vielmehr ein Kooperationsangebot dar, denn die angebotene Handlung trägt zur Progressivität des gemeinsamen Projektes aller Teilnehmenden bei. Nach der bestätigenden Antwort in Zeile 08 sagt PC, dass

[65] Dieser Bereich ist in der Videoaufnahme jedoch nicht zu sehen.

sie es DP noch hätte sagen wollen, und liefert einen Account, indem sie angibt, dies vergessen zu haben. Auf solche Weise positioniert sie sich als Verantwortliche für den Aktivitätsverlauf und beansprucht höhere bzw. primäre deontische Rechte über das gemeinsame Projekt.

Wie sich den Beispielen (10) und (11) entnehmen lässt, steht darin ein Handlungsplan für die Teilnehmenden fest, d.h. welche Aufgaben zu erledigen sind, um das gemeinsame Ziel aller Teilnehmenden zu erreichen bzw. das gemeinsame Projekt erfolgreich abzuschließen. Darüber hinaus werden solche Angebote hauptsächlich an die Teilnehmenden adressiert, die höhere deontische und/oder epistemische Rechte über die Gesamtaktivität haben: Das heißt, sie haben mehr Rechte zu entscheiden, was, wie und wann im Rahmen der Aktivität passieren soll (vgl. Stevanovic 2018; Stevanovic/Peräkylä 2012), und kennen sich auch in der Aktivitätsorganisation oftmals besser aus bzw. zeigen mehr Wissen bezüglich des laufenden Projekts an (vgl. Heritage 2012a). In vielen Fällen bietet man mit *soll ich…?* an, einen normativ erwartbaren Schritt im Rahmen des gemeinsamen Projektes zu übernehmen, der aufgrund der normativen Aktivitätsstruktur unbedingt auszuführen ist und ohne den das Abschließen des gemeinsamen Projektes von den Teilnehmenden nicht möglich wäre. So ist es z. B. erwartbar, dass bei der Zubereitung eines Salats mit Paprika, Tomaten und Zwiebeln diese drei Zutaten zu schneiden sind. Genauso erwartbar ist es, die Nudeln zu holen bzw. parat zu haben, wenn das Projekt die Zubereitung eines Nudelgerichts ist. Allerdings kann mit *soll ich…?* manchmal auch eine Handlung angeboten werden, deren Erwartbarkeit bzw. Relevanz eher *emergent* entsteht, wie am folgenden Ausschnitt demonstriert wird.

Das Beispiel kommt aus der Interaktion zwischen GS, NG und ZF beim Fondueessen. Im Vorlauf dieses Ausschnitts initiierte NG eine Erzählung über seine Großeltern, die er in den Zeilen 01–04 fortsetzt. Während seiner Erzählung nimmt ZF die orange Schüssel mit dem Brot, die neben NG steht (Z. 01-03; Abb. 10). Nachdem NG die Vorteile des Umzugs seiner Großeltern genannt hat (Z. 02-03), greift ZF nach der blauen Brotschüssel, die in der Mitte des Tischs steht (Z. 03–05; Abb. 11-12):

Bsp. (12): FOLK_E_00293_SE_01_T_02_c835_brot

```
01   NG   ham sich da ne WOHnung *genomm,
     zf                          *greift nach der orangen Schüssel mit
          Brot neben NG-->
02        #°hh+ *weil se halt einfach zentRAler sin;=
     zf     --->*nimmt die orange Schüssel--->
     ng       +Blick auf ZF's Hand--->
     abb  #10
```

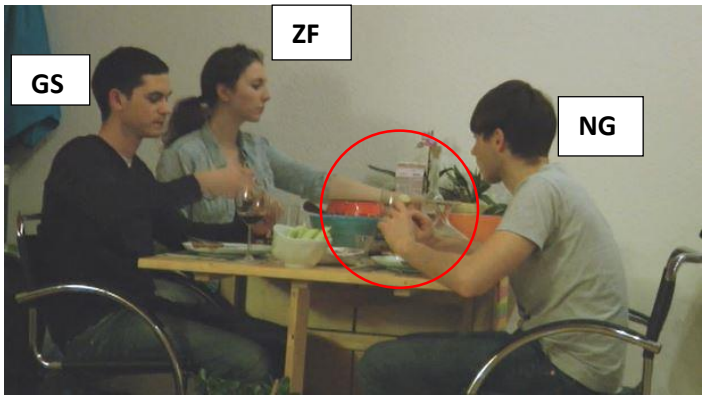

Abb. (10): ZF greift nach der orangen Schüssel.

```
03   NG   =dann konnten se mittags in n STAMMtisch gehen *un
          s[o;=
     zf                                                 --->*greift nach
          der blauen Schüssel in der Mitte--->
04            =WEIßte#,]
     abb              #11
05   GS    [hm_HM?      ]
06        *(1.4)
     zf   *zieht die blaue Schüssel zu sich--->
07   NG   +ja auf
     ng   +Blick auf ZF--->
08        (0.2)#
     abb       #12
```

Abb. (11): ZF greift nach der blauen Schüssel.

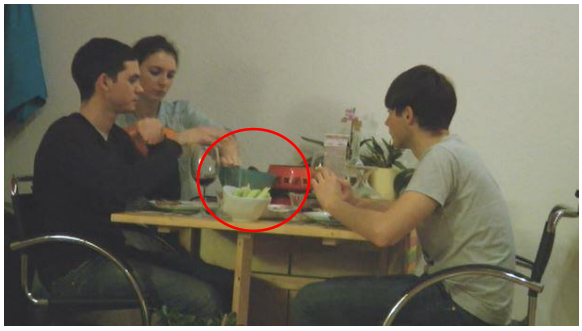

Abb. (12): ZF zieht die blaue Schüssel zu sich selbst.

```
09   NG   warum klaust du mir mein BROT,*
     zf                              --->*
10   GS   ((lacht))
11   GS   [((lacht        ))]
12   ZF   [*weil ich_s KANN,]
     zf    *schüttet das Brot aus der orangen Schüssel in die blaue um>>
13   GS   %((schnieft))%
     gs   %ikonisches Display%
14   GS   [((lacht))]
15   NG   [((lacht))]
16   NG   un[d                äh]
17=> GS     [soll isch noch SCHN]Eiden# brOt,
     abb                              #13
```

Abb. (13): GS schaut ZF an, während sie Brot aus der orangen Schüssel in die blaue umschüttet, und fragt, ob er noch Brot schneiden soll.

```
18        (0.2)
19   ZF   nee:-=
20        =du GUCK [ma;=
21                     =wir ham noch_n ganzen]
22   NG            [des langt DICke;         ]
```

NG beobachtet die Handlungen von ZF, bricht seinen Turn in Zeile 07 ab, sobald er sieht, dass ZF die blaue Schüssel zu sich zieht, und fragt, warum ZF sein Brot stiehlt (Z. 09), womit er ZFs Handlung als problematisch rahmt und sie dafür *accountable* macht (vgl. Egbert/Vöge 2008). Jedoch scheint diese *account solicitation*, die sogar als *challenge* gesehen werden kann, zumindest in gewissem Maße spielerisch gemeint zu sein: Dies könnte daran liegen, dass das Verb *stehlen* die nonverbale Handlung von ZF als Diebstahl rahmt, obwohl das Greifen von einem allen Teilnehmenden zur Verfügung stehenden Objekt am Tisch vor den Augen von anderen Teilnehmenden kein Diebstahl ist. Somit scheint das Verb in diesem Fall hyperbolisch und somit auch spielerisch gemeint zu sein, was auch das Lachen von GS bestätigt (Z. 10-11). Als Account gibt ZF an, dass sie dazu befähigt und/oder berechtigt sei (Z. 12), wodurch sie hohe deontische Rechte für ihr Handeln beansprucht und NGs *challenge* zurückweist. Während sich GS und NG in den Zeilen 13–15 darüber lustig machen, fängt ZF an, das Brot aus der orangen Schüssel in die blaue Schüssel zu legen. In Zeile 17 wendet sich GS an ZF und fragt, ob er noch Brot schneiden soll, wofür er in dieser Interaktion auch zuständig ist, was 20 Minuten vor diesem Ausschnitt thematisiert wurde.

Das Angebot wird realisiert, als aus dem körperlichen Handeln ZFs eine mögliche Relevanz bzw. Notwendigkeit für die angebotene Handlung abgeleitet wird: Das geschnittene Brot war ursprünglich aus Platzgründen in zwei Schüsseln. Da ZF jedoch anfängt, das Brot umzuschütten (vgl. Abb. 13), kann angenommen werden, dass nun die blaue Schüssel allein als Behälter ausreichend ist. Dies kann implizieren, dass es eventuell nicht mehr genug Brot gibt, weswegen die Notwendigkeit bestehen könnte, zusätzliches Brot zu schneiden. Hierbei wird der Referent „brOt“ (Z. 17) erst als eine Art Expansion, nämlich als Ausklammerung geliefert (vgl. Altmann 1981; Auer 1991; Couper-Kuhlen/Ono 2007 zu *non-add-on*). Hinzu kommt die Tatsache, dass die Teilnehmenden sich mitten in der Interaktion befinden und noch lange nicht fertig mit dem Essen sind und Brot eines der wichtigsten Bestandteile beim Fondueessen ist. In dieser Phase des gemeinsamen Essens

ist es somit ein erwartbarer Schritt, dass man Nachschub besorgt, wenn nicht genug vom Hauptgericht auf dem Tisch steht. Im Unterschied zu den vorherigen Fällen von Kooperationsangeboten mit *soll ich…?* wird mit dem Format in diesem Fall jedoch nicht angeboten, einen normativ erwartbaren Schritt im Rahmen eines gemeinsamen Projektes zu übernehmen, der aufgrund der normativen Aktivitätsstruktur unbedingt auszuführen ist, sondern eher eine Handlung, die nur im gegebenen Kontext bzw. unter gegebenen Umständen relevant wäre (d.h. wenn zu wenig geschnittenes Brot auf dem Tisch steht) und deren Erwartbarkeit somit emergent entsteht.

Wie in einigen Fällen von Hilfsangeboten reagiert der *soll ich…?*-Turn in diesem Fall auf nonverbales Verhalten einer anderen Teilnehmerin, das ein potenziell entstandenes Problem verkörpert. Im Unterschied zu den Fällen von Hilfsangeboten ist es in diesem Fall jedoch nicht ein Problem des Einzelnen, sondern ein Problem im übergreifenden gemeinsamen Projekt: Obwohl GS seinen *soll ich…?*-Turn erkennbar an ZF richtet[66], ist es nicht allein ZF, die von dieser angebotenen Handlung profitieren wird, weil alle drei Interaktionsteilnehmenden das Brot im Laufe der Interaktion essen. Das Angebot wird sowohl von ZF als auch von NG als unnötig abgelehnt (Z. 19–22).

Somit besteht der größte Unterschied zu Hilfsangeboten darin, dass man im Falle von Kooperationsangeboten mit *soll ich…?* anbietet, eine praktische Handlung auszuführen, die nicht zu einem unilateralen Projekt eines anderen Teilnehmenden beitragen würde, sondern die auf der globalen Aktivitätsebene in gewissem Maße potenziell erwartbar ist und zur Progression des gemeinsamen Projektes der Teilnehmenden beiträgt.

5.3.2 Spezifikationsfragen

Bei dieser Verwendung werden die AdressatInnen mithilfe von *soll ich...?* um Bestätigung einer Handlung gebeten, die den schon laufenden bzw. vorher initiierten Handlungsverlauf der *soll ich…?*-SprecherInnen selbst betrifft. Insbesondere wird mit *soll ich…?* in dieser Verwendung spezifiziert, ob eine Handlung, für die der Sprecher selbst momentan verantwortlich ist, jetzt ausgeführt werden soll und/oder wie sie ausgeführt werden soll. Folgender Fall kommt aus einer Interaktion während der Autofahrt. NW und ZM unterhalten sich, bis LM sie unterbricht und MW darauf hinweist, dass sie abbremsen sollte.

[66] Dies könnte zum einen dadurch erklärt werden, dass ZF oftmals als Gastgeberin agiert und sich als verantwortlich für den Ablauf des gemeinsamen Essens positioniert. Eine weitere Erklärung könnte darin bestehen, dass ZF die Handlung leiblich ausführt und das Brot aus zwei Schüsseln in eine gibt, was davon zeugen könnte, dass Bedarf an mehr Brot bestehen könnte. Letztendlich hat ZF als ‚Hauptträgerin' der Handlung auch den besten visuellen Zugang zum Umfang des Brots in der Schüssel und kann somit am besten einschätzen, ob mehr Brot nötig ist.

Bsp. (13): FOLK_E_00291_SE_01_T_02_c1116_runterschalten

```
01   MW   un dann allEine zuRÜCKfahr[n.=(muss) alLEine.   ]
02   LM                             [hier solltest du scho]n
          ABbremsen;=
03        =weil jetz kommt ne:
04   ZM   +jaJ[A,     ]
     mw   +bremst--->>
05   LM       [<<p>KUR]ve>;
06   ZM   des: is
07        +(1.7)
     mw   +legt die rechte Hand auf den Ganghebel--->
08=> MW   soll ich auch schon RUNterschal+ ten,
     mw                              --->+schaltet runter--->
09        (0.3)
10   LM   *mjoa,*+
     lm   *Schulterbewegung*
     mw      --->+
11   ZM   ja-
```

In Zeile 02 empfiehlt LM der Fahrerin MW abzubremsen und begründet diese Empfehlung mit der sich anbahnenden Kurve (Z. 03 und 05), worauf MW schon in Zeile 03 körperlich reagiert und bremst. In Zeile 07 legt MW ihre rechte Hand auf den Ganghebel und stellt eine Spezifizierungsfrage mit *soll ich…?*, ob sie auch schon runterschalten soll. Die Partikel *auch* zeigt an, dass die Handlung, nach der mit dem *soll ich…?*-Turn gefragt wird, mit dem Bremsen zusammenhängt. Die Partikel *schon* deutet darauf hin, dass dieser Schritt ein erwartbarer Schritt im gegebenen Kontext ist; die Frage ist jedoch, ob diese Handlung *jetzt* relevant ist. Diese Frage betrifft eine Spezifikation ihres eigenen *course of action*, für den sie selbst hauptsächliche Verantwortung trägt und auch primäre deontische Rechte besitzt. Die RezipientInnen haben dabei keine deontische Autorität, da der Zeitpunkt des Herunterschaltens zu den normativen Regeln des Autofahrens gehört. Somit werden die anderen eher in Bezug auf ihre epistemische Expertise miteinbezogen. Dass MW in diesem Fall die volle Kontrolle über ihre eigenen Handlungen hat, lässt sich auch an ihrem nonverbalen Verhalten erkennen: Die Handlung, die mit dem *soll ich…?*-Turn adressiert wird (d.h. das Runterschalten), wird noch *während* der Realisierung des *soll ich…?*-Turns initiiert, d.h. noch vor den Rückmeldungen von LM und ZM in den Zeilen 10 und 11. Mit der körperlichen Initiierung dieser Handlung zeigt sie eine hohe Sicherheit in der Korrektheit ihrer Handlung und beansprucht somit einen hohen Grad an Agentivität bzw. Autonomie des eigenen Handelns und Entscheidungstreffens. Nähere Aufmerksamkeit verdienen auch die Rückmeldungen: Obwohl sowohl LM als auch ZM eine Bestätigung liefern, ist die Bestätigung von LM etwas eingeschränkter: „Mjoa“ (Z. 10) zusammen mit einem einseitigen Achselzucken bzw. *shrug* (vgl. Schoonjans 2018: 160ff.) stellen eine Art widerwillige Zustimmung dar, mit der LM anzeigt, dass MW die deontische Autorität in Bezug darauf hat, ob sie jetzt runterschaltet oder nicht.

Obwohl man auch manche Fälle von Kooperationsangeboten als eine Art von Spezifizierungsfragen behandeln könnte, weil man bei Kooperationsangeboten ebenfalls erfragt, *ob*

eine bestimmte Handlung bzw. ob eine Aufgabe *jetzt* zu erledigen wäre, geht es bei Spezifizierungsfragen oftmals um die Klärung von Einzelheiten in Bezug auf den eigenen Handlungsverlauf der *soll ich…?*-SprecherInnen, in den sie schon involviert sind. Das heißt, sie haben schon eine bestimmte Aufgabe bzw. Handlung, mit der sie sich beschäftigen, und fragen mit *soll ich…?* nur nach Präzisierung bzw. Spezifizierung dessen, womit sie sich sowieso schon beschäftigen.

Folgendes Beispiel kommt aus einer Frühstücksinteraktion zwischen CH, ihrem Mann LK und ihren Töchtern MK und AK. Vor diesem Ausschnitt sprechen die Teilnehmenden darüber, dass sie viele unnötige Sachen besitzen, wodurch CH sich an ein thematisch verwandtes Lied erinnert sowie an eine spezifische Zeile aus diesem Lied, nämlich *mit leichtem gepäck*[67]. Jedoch kann sich niemand am Tisch an den genauen Wortlaut des Lieds erinnern, weswegen LK ihr Handy in die Hand nimmt, um das Lied nachzusehen. Währenddessen merkt CH, dass ihr Tablet in der Küche liegt, und holt dies anschließend. Nachdem sie ankündigt, dass sie das Lied online suchen wird (Z. 01-09), fragt sie in Zeile 12, warum sie jetzt „des“ installieren muss, worauf sie keine Rückmeldung bekommt (Z. 13). Anschließend schaut sie auf LK und realisiert eine Expansion „neue version von YOUtube,“ (Z. 14): Damit verdeutlicht sie auf der einen Seite die pronominale Referenz „des“ (Z. 12), weil sie sich erkennbar auf den Tabletbildschirm bezogen hat, zu dem LK keinen visuellen Zugang hat. Auf der anderen Seite zeigt sie durch die Blickwendung zu LK an, dass eine Rückmeldung bzw. eine Reaktion von ihm erwartet wird (vgl. Stivers/Rossano 2010). Nachdem sie auch auf diesen Turn keine Rückmeldung erhält (Z. 15), fragt sie LK in Zeile 16, ob sie die Installation durchführen soll:

Bsp. (14): FOLK_E_00355_SE_01_T_02_c871_youtube

```
01    CH   muss ich bei Ebay eingeben.=gell,
     ch    >>Blick auf das Tablet--->
02         (0.6)
03    LK   <<p>bei Eba[y>;]
04    CH              [äh ] QUATSCH.=
05         =bei bei wie HEIßT_s,=
06         =YOUtube;
07    LK   ((Lachansatz))
08         (0.6)
09    CH   HIer-
10         (1.5)
11    MK   mit LEICHtem ge[PÄCK;           ]
12    CH                  [waRUM muss ich d]es jetz jetz installIEren?
13         (0.8)
14    CH   neue ver*sion von YOUtube,
     ch        --->*Blick auf LK--->
15         (0.7)
16=> CH   [soll ich_s installIEren,]
17    MK   [achTU::NG;              ]
18         (0.3)
```

[67] Gemeint ist das Lied *Leichtes Gepäck* von Silbermond.

```
19   MK   e:[s (0.)                        f]ä:ngt (0.3) AN.
20   LK     [<<pp>kannst> MAChen* <<p>ja>.]
     ch                     --->*Blick auf das Tablet--->>
21        (0.3)
```

Wie im vorherigen Beispiel, bezieht sich der *soll ich…?*-Turn auch hier auf den größeren *course of action* der *soll ich…?*-Sprecherin, den sie zuvor schon initiiert hat (d.h. die Suche nach dem Lied auf dem Tablet). Darüber hinaus betrifft diese Handlung ihr eigenes Tablet. Somit hat sie als Besitzerin primäre deontische Rechte, was damit gemacht wird. Obwohl das Installieren einer neuen Version des Videoportals YOUTUBE eigentlich zur Progression der laufenden Aktivität (d.h. der Suche nach dem Lied) beitragen würde, wird mit *soll ich…?* in diesem Fall keine Handlung angeboten, die einen erwartbaren Schritt im Rahmen der Aktivität darstellt und auch nicht eine Handlung, von der alle Teilnehmenden profitieren würden. Vielmehr geht es um ein *eigenes* Problem von CH. Mit dem *soll ich…?*-Turn scheint sie somit LK eher nach seiner epistemischen Expertise bzw. seiner Meinung zu fragen und ihn in ihren eigenen Entscheidungsprozess miteinzubeziehen. In Zeile 20 gibt LK CH mit dem deklarativen Modalverbformat *du kannst…* eine Bestätigung bzw. Ratifikation im Sinne eines *go-ahead*: Wie in Abschnitt 8.3.5 gezeigt wird, deutet die Verwendung dieses Formats darauf hin, dass CHs Handlungsinitiative bzw. -intention in ihrem eigenen Interesse liegt und weist die Agentivität sowie die primären deontischen Rechte über die Handlungsentscheidung CH zu (vgl. Abschnitt 8.3.5). Dies ist ein weiteres Merkmal des *soll ich…?*-Turns im Rahmen der Spezifikationsfrage: AdressatInnen weisen mit ihren Rückmeldungen auf solche Spezifikationsfragen die Ihnen zugeschrieben Entscheidungsrechte bzw. Agentivität oftmals zurück bzw. wählen weniger agentivische Rückmeldeformate, mit denen sie die primären Entscheidungsrechte und Handlungsautonomie der *soll ich…?*-SprecherInnen hervorheben (vgl. Fn. 55 in Abschnitt 5.2; s. auch Gubina et al. in Vorb. zu ähnlichen Praktiken in Rückmeldungen nach *should I…?*).

Obwohl die in diesem Teilkapitel gezeigten Fälle klare Unterschiede zu anderen, vorher präsentierten Verwendungsweisen von *soll ich…?* aufweisen, ist es wichtig anzumerken, dass die Grenzen besonders zwischen Spezifikationsfragen und Kooperationsangeboten (s. Abschnitt 5.3.1.3) nicht immer deutlich sind, wie sich am folgenden Beispiel aus der Kochinteraktion zwischen AG und NR zeigt. AG hat schon die Zwiebel für den Salat geschnitten (s. Bsp. 10) und fängt an, Paprika zu schneiden, während NR Knoblauch schält. Direkt vor diesem Ausschnitt fragt NR, ob sie Knoblauch pressen soll. AG stimmt zu und schlägt vor, diesen auf dem Gemüse zu verteilen, wofür sie in Zeile 02 Zuspruch von NR erhält. Nach einem Austausch über den Schafskäse und Kochgewohnheiten beider Teilnehmerinnen (Z. 05-24; siehe Bsp. 43 in Abschnitt 7.3.2 für die Analyse dieser Sequenz mit dem Fokus auf AGs *willst du…?*-Turn in Zeile 11) unterbricht AG das Schneiden der Paprika und initiiert eine Informationsfrage nach einer bestimmten Menge (Z. 25). Die Frage wird jedoch abgebrochen und nach einer 0.5-sekündigen Pause (Z. 26) mit dem *soll ich…?*-Turn ersetzt (Z. 27):

Bsp. (15): FOLK_E_00225_SE_01_T_01_c371_paprika

```
01        (0.3)
02   NR   okAy,
03        (2.0)
04   NR   j[a,   ]
05   AG    [(hoa)] wir wir sin DUMM,=
06        =EIgentlich hm:;
07   AG   h° (.) mja,
08        (0.3)
09   AG   oKAY; (.) ähm
10        (0.4)
11   AG   du m willst du deinen schafskäse da REINtu[n?]
12   NR                                             [j ]o.
13        (0.7)
14   AG   okay;
15   AG   gut.
16   AG   ja des KÖNN_wir machen.
17        (0.2)
18   NR   ((Lachansatz))
19   AG   also ich hab des so OFfen bis jetz noch ned gemacht,
20        (0.3)
21   AG   aber des geht beSTIMMT.
22        *(0.3)
     ag   *schneidet ein Teil der Paprika weiter ab--->
23   NR   °h also ich hab_s jetz IMmer bisher nur so offen gemacht;
24   AG   (.) joa (.) des GEHT natürlich;=
25   AG   =*wie vIel
     ag    *hält an--->
26        (0.5)
27=> AG   soll ich die GANze paprika machen?
28        (0.7)
29   NR   ja wir können ja auch den REST dann einfach
          äh[m in_en saLAT;]
30   AG     [in saLAT.     ]
31        *(0.7)
     ag   *schneidet die Paprika weiter--->>
32   NR   gut;
33   NR   geNAU.
34        (2.7)
```

Wie im vorherigen Beispiel hat auch hier die Sprecherin das Projekt (Schneiden der Paprika) vor der Realisierung des darauf bezogenen *soll ich…?*-Turns initiiert und ist körperlich in dem Projekt involviert. Der *soll ich…?*-Turn in Zeile 27 scheint vor allem dazu zu dienen, die Menge der Paprika, die geschnitten werden soll, zu spezifizieren. Dies lässt sich zum einen daran erkennen, dass der Referent (d.h. die Paprika) mit dem attributiven Adjektiv „GANze“ (Z. 27) realisiert wird, das die Menge angibt und darüber hinaus einen Fokusakzent trägt. Auch ihre abgebrochene Frage „wie vIel“ (Z. 25) deutet darauf hin, dass es sich *nicht* darum handelt, *ob* die Haupthandlung (Schneiden der Paprika) auszuführen ist oder ob sie *jetzt* auszuführen ist, sondern *wie genau* diese Handlung zu vollziehen ist. Würde es sich tatsächlich um eine semantisch offene Informationsfrage in Zeile

25 handeln, würde AG einen komplett [K–]-*stance* anzeigen und ausschließlich NR als epistemische (und auch deontische) Autorität positionieren. Im Gegenteil bietet sie mit dem *soll ich…?*-Turn, der eine Entscheidungsfrage darstellt, die *best guess* in Bezug auf die passende Paprikamenge sowie eine mögliche Handlungsoption an, die das Gesamtprojekt beider Teilnehmerinnen betrifft und dazu auch einen Beitrag leistet. Darüber hinaus werden durch die Selbstreparatur die Antwortmöglichkeiten der Adressatin eingegrenzt, indem ihr mit dem *soll ich…?*-Turn eine bestimmte Hypothese bzw. eine konkrete Handlungsoption angeboten wird, die sie entweder annehmen oder ablehnen kann[68] (vgl. Heritage/Raymond 2012). Das heißt, obwohl man in der Sequenz Indizien dafür findet, dass AG mit dem *soll ich…?*-Turn nach Spezifikation in Bezug auf die Vorgehensweise sucht, kann in diesem Fall ihr Turn trotzdem als Kooperationsangebot aufgefasst werden, weil sie damit schon eine aus Sicht der Sprecherin wahrscheinliche Handlungsoption anbietet, die das gemeinsame Projekt beider Teilnehmerinnen betrifft.

5.3.3 Reparaturinitiierungen bzw. reparaturinitiierende Interpretationen

In den vorherigen Teilen wurden Verwendungen von *soll ich…?* präsentiert, bei denen mit dem Format eher eine *first pair-part* realisieren wurde. Mit *soll ich…?* kann nun oftmals auch eine *Insertionssequenz* initiiert werden (Schegloff 2007a): In solchen Fällen wird das Format nach einer verbalen oder nonverbalen Aufforderung eines anderen Teilnehmers/einer anderen Teilnehmerin realisiert und bietet ein Verständnis bzw. eine Interpretation dessen, zu was die SprecherInnen aufgefordert wurden bzw. was die SprecherInnen tun sollen, wie an Ausschnitt (16) gezeigt wird.

Das Beispiel kommt aus einer Unterrichtsinteraktion. In Zeile 02 bittet die Lehrerin eine Schülerin (NA) zu wiederholen, was sie in Bezug auf die Parabel *Der Mann vom Land* und den Roman *Der Prozess* herausgearbeitet haben. In Reaktion auf diese Aufforderung zitiert die Schülerin in den Zeilen 04–06 das, was die Lehrerin kurz zuvor gesagt hat (nicht im Transkript gezeigt). Somit zeugt die Antwort der Schülerin davon, dass sie das Wort *wiederholen* in diesem Fall in dessen direkten bzw. wörtlichen Bedeutung versteht. Die Lehrerin weist in Zeile 07 diese Wiederholung aus und bewertet sie damit als falsch bzw. als eine nicht erwartbare Handlung. In Zeile 09 fordert sie die Schülerin zu einer

[68] Auch in der Folgesequenz lässt sich Evidenz dafür finden, dass AG sich nicht als vollständig unwissend bzw. unkompetent positioniert: In Zeile 29 bestätigt NR den *soll ich…?*-Turn und schlägt vor, den Rest einfach in den Salat zu geben. Die zweite TCU in ihrem Turn in Zeile 29 wird zusätzlich mit der turnmedialen Partikel *ja* modalisiert, mit der sie diese Option als Bestand des geteilten Wissens beider Teilnehmerinnen ausweist (vgl. Reineke 2016). In Zeile 30 initiiert AG die *anticipatory completion* „in salat“ (vgl. Lerner 1987, 1991). Hervorzuheben ist jedoch, dass diese kollaborative Ko-Konstruktion von AG noch vor NRs Präposition „in“ (Z. 29) produziert wird, die sowohl syntaktisch als auch semantisch konkret die Benennung eines Ortes markieren würde. So lässt sich aufgrund der zeitlichen Relation von AGs Turn (Z. 30) zu NRs Turn (Z. 29) schließen, dass AGs vorwegnehmende bzw. *pre-emptive* kollaborative Ko-Konstruktion nicht (ausschließlich) auf syntaktischen oder semantischen Projektionen, sondern auch auf ihrem unabhängigen Wissen und Annahmen über den Aktivitätsverlauf beruht.

präziseren Antwort auf. In Zeile 11 fragt Nadine nach, ob sie alles wiederholen soll, was auf dem Overheadprojektor steht:

Bsp. (16): FOLK_E_00120_SE_01_T_01_c1330_wiederholen

```
01        (11.8)
02   TE   nadine kannst du einfach noch mal kurz wiederholen
          was wir jetzt °h heRAUSgefunden haben.
03        (1.6)
04   NA   ja;=dass da halt paraLLElen liegen?
05        (0.3)
06   NA   zwischen der parAbel und dem roMAN,
07   TE   (.) oKAY,=des hab ich grad auch <<h>geSAGT>?
08        ((lacht))
09   TE   vielleicht en bisschen prä<<h>ZIser>?
10   TE   ((lacht))
11=> NA   ja soll ich des jetz ALles nomal wiederholen was da STEHT;
12   TE   in deinen worten zuSAMmenfassend.=ja-
13        (1.5)
14   NA   ja dass der (.) TÜRhüter halt die (.) WÄCHter sind;
15        (.) und (1.2) der mann vom lAnd (.) josef KA:;
16        (0.6)
```

In diesem Fall geht es nicht darum zu spezifizieren, ob eine Handlung zu diesem Zeitpunkt auszuführen ist, weil die Relevanz der Ausführung einer Handlung sowie die auszuführende Handlung selbst mit der vorherigen Aufforderung formuliert werden. Vielmehr geht es in diesem Fall darum zu klären, *was genau* die Adressatin bzw. die Lehrerin mit ihrer Aufforderung *gemeint* hat. Somit macht *soll ich…?* ein Verständnisproblem deutlich und bietet eine mögliche Interpretation (vgl. Zinken/Küttner 2022) bzw. eine Art *candidate understanding* dessen, was die Lehrerin gemeint hat, als Reparaturlösung an (s. z. B. Antaki 2012; Dingemanse et al. 2014; Heritage 1984a: 319 zu *candidate understandings*; vgl. Deppermann 2011b; Heritage/Watson 1980 zu Formulierungen). Auch der turninitiale Diskursmarker „ja“ (Z. 11) scheint hier ein Problem mit dem Nachkommen bzw. der Erfüllung der Aufforderung und eine Verzögerung der Sequenzprogressivität zu projizieren (Betz 2017). Die Vergewisserungsfrage bzw. die lokale Bedeutung von *wiederholen* (im Sinne von ‚in eigenen Worten fassend und damit die Aufmerksamkeit und Verstehen anzeigen‘) wird von der Lehrerin präzisiert und bestätigt (Z. 12). Anschließend versucht die Schülerin, dieser Aufforderung nachzukommen (Z. 14-16).

Oftmals liegen Verständnisprobleme, die man mit *soll ich…?* zu lösen sucht, in der Art und Weise begründet, wie eine Bitte bzw. eine Aufforderung gestaltet wird: In der Regel treten Reparaturinitiierungen mit *soll ich…?* dann auf, wenn es ambig ist, wozu genau die SprecherInnen aufgefordert werden. Datenausschnitt (16) lässt sich beispielsweise entnehmen, dass die Ambiguität der vorherigen Aufforderung der Lehrerin in der für die pädagogische Interaktion relevanten Bedeutung des Verbs *wiederholen* (Z. 02) bestand. In manchen Fällen sind die Aufforderungen aus dem Grund ambig, weil sie entweder eine minimale verbale Form aufweisen, die dazu noch mit im gegebenen Kontext ambigen

Gesten begleitet werden, oder weil sie komplett nonverbal realisiert werden, wie an Beispielen (17) und (18) deutlich wird.

In Beispiel (17) aus einer Kochinteraktion bereiten DP und PC die Pasta mit Bechamelcreme zu. Vor Beginn hat PC das Eiweiß geschlagen, die Nudeln mit dem Käse nochmal gerührt und die Gabel aus der Schüssel mit den Nudeln in die Spüle legt (Z. 01). In Zeile 02 wendet sie sich zur Arbeitsfläche, auf der die Schüssel mit Eiweiß steht, und realisiert das Adverb „so“ (Z. 02), das an dieser Stelle als Transitionsmarker zu fungieren scheint und somit das Ende von vorbereitenden Aktivitäten und die Initiierung des Übergangs zum nächsten Schritt in der Aktivität markiert (vgl. Barske/Golato 2010; Meier 2002). Im Anschluss darauf nimmt PC die Schüssel mit Eiweiß in die Hand, schaut zu den Nudeln, dann kurz zu der Schüssel in ihrer Hand, dann zu DP. Als Nächstes schaut sie auf DPs Handy, das diese in der Hand hält, und bittet DP, das Handy wegzulegen (Z. 04). DP geht dieser Aufforderung nach (Z. 04-05). In Zeile 06 initiiert PC ein *noticing*, indem sie anmerkt, dass in der Schüssel mit Eiweiß auch eine Gabel ist. Während der Realisierung dieses Turns geht sie zur Spüle und nimmt einen Löffel. Währenddessen spricht DP weiter über ihre Präferenzen in Bezug auf das Wetter (Z. 8–15), ein Thema, das sie bereits vor diesem Ausschnitt eingeleitet hat. Nach einer minimalen Bestätigung in Zeile 16 nimmt PC die Schüssel mit Eiweiß, positioniert sich mit dem Körper Richtung DP, hält die Schüssel über der Schüssel mit Nudeln und reicht den Löffel an DP. Gleichzeitig sagt sie „hier“ (Z. 18; Abb. 14) und bleibt in der Position stehen, bis DP den Löffel nimmt:

Bsp. (17): FOLK_E_00327_SE_01_T_02_c462_rührst

```
01        (0.4)*
     pc-k >>legt die Gabel in die Spüle*
02   PC        *so-
     pc-k      *wendet sich zur Arbeitsfläche und zur Schüssel mit
          Eiweiß--->
03        (0.2)&(0.3)*&(0.4)&(0.3)&(0.6)&(0.6)
     pc-k        --->*nimmt die Schüssel mit Eiweiß in die Hand-->>
     pc-b      &auf die Schüssel mit Nudeln&auf die Schüssel mit
          Eiweiß&...&auf PC&auf PCs Handy--->
04   DP   $legst des HANdy weg?
     dp-h $legt das Handy auf die Arbeitsfläche-->
05        (0.5)$(0.8)
     dp-h  --->$
06   PC   *ah da_s AUCH ne gabel;
     pc-k *geht zur Spüle, nimmt die Gabel aus der Schüssel mit Eiweiß
          und nimmt einen Löffel--->
07        (0.6)
08   DP   ich MAG_s,
09        (0.8)
10   PC   ja.
11        (0.2)
12   DP   so (.) DREIunzwanzig grad wären schön.=
13   DP   =aber dis is mir wIeder zu VIEL.
```

```
14        (2.1)*
     pc-k  --->*dreht sich zur Arbeitsfläche mit einem Esslöffel--->
15   DP   bin einfach kein *SOMmerme%nsch.*
     pc-k              --->*..............*
     dp-k                            %macht einen Schritt nach vorne-->
16   PC   *hm;
     pc-k *nimmt die Schüssel mit Eiweiß und hält sie und den Löffel
          über der Schüssel mit Nudeln--->
17        (1.2)%*
     dp-k  --->%
     pc-k   --->*
18   PC   hier,#
     abb       #14
```

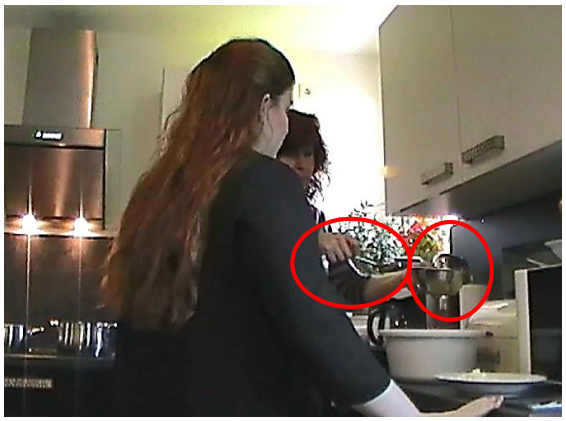

Abb. (14): PC hält mit der linken Hand die Schüssel mit Eiweiß über der Schüssel mit den Nudeln und reicht mit der rechten Hand den Löffel an DP

```
19        (0.6)
20=> DP   %soll ich dis da jetz $*REINtun.%*
     dp-k %nähert sich der Arbeitsfläche vorne%
     dp-h                        $nimmt den Löffel und richtet ihn zur
                                           Schüssel mit Eiweiß--->
     pc-k                         *neigt die Schüssel mit Eiweiß nach
                                                                 unten*
21   PC   *ICH$* (.) tu_s da REIN und du RÜHRst_s.
     dp-h  -->$richtet den Löffel nach unten und fängt an zu rühren-->>
     pc-k *hält die Schüssel mit Eiweiß weiter weg*fängt an, Eiweiß
          über die Nudeln zu gießen--->>
22        (0.5)
```

Mit dem Turn in Zeile 18 führt PC nicht nur eine Aufforderung aus, sondern markiert auch einen Aktivitätswechsel, nämlich von dem Gespräch über das Wetter zu einem nächsten Schritt in der praktischen Hauptaktivität des Kochens, der an diesem Punkt von PC priorisiert wird. Während DP frühzeitig nach dem Löffel greift (vgl. Deppermann/Schmidt 2021a zu ähnlichen Fällen von frühzeitigen konditionell relevanten Reaktionen) und dadurch anzeigt, dass sie den Turn von PC als Aufforderung verstanden hat, initiiert sie einen *soll ich…?*-Turn und fragt, ob sie „dis da jetzt REINtun“ soll (Z. 20). Obwohl die vorherige Aufforderung von PC deutlich darauf hinweist, dass DP den Löffel nehmen soll (Z. 18), wird trotzdem nicht präzisiert bzw. explizit gesagt, welche weitere

praktische Handlung DP mit diesem Löffel ausführen soll. Daher scheint DP mit dem *soll ich...?*-Turn keine neue Handlung anzubieten, sondern eher zu spezifizieren, ob sie die Aufforderung von PC richtig verstanden hat. Wie in Beispiel (16) wird auch hier mit *soll ich…?* eine Interpretation bzw. eine mögliche Lösung des Verständnisproblems von DP formuliert, was von ihr als nächster Schritt erwartbar ist. Dabei richtet sie den Löffel, noch bevor sie ihren *soll ich…?*-Turn abschließt, Richtung Schüssel mit Eiweiß (Z. 20).

Als Reaktion auf DPs *soll ich…?*-Turn realisiert PC eine nicht-typkonforme Antwort (vgl. Raymond 2003), nämlich eine Arbeitsaufteilungsinstruktion, die korrektiv ist. Die syntaktische Struktur der Instruktion sowie deren prosodische Realisierung erlauben eine frühzeitige Korrektur von DPs Verständnis: Durch den Fokusakzent auf dem turninitial realisierten Subjekt „ICH“ (Z. 21) zeigt PC einen Kontrast zu DPs Turn in Zeile 20 an. Allerdings projiziert auch das nonverbale Verhalten von PC in den Zeilen 18–20 frühzeitig Ablehnung: Wenn DP die von ihr genannte Aufgabe tatsächlich erfüllen sollte, würde PC dies mit dem Weiterreichen der Schüssel – die sie in ihrer linken Hand hält (Abb.14) – implizieren. Doch noch während DP den *soll ich…?*-Turn realisiert, fängt PC an, das Eiweiß über die Nudeln zu schütten und die Schüssel weg von DP zu halten (Z. 21). So lässt sich im nonverbalen Verhalten von PC früh die Projektion einer dispräferierten Antwort (d.h. einer Ablehnung des Verstehensversuchs) erkennen. Obwohl DP mit ihrem Turn auf die Klärung ihres Verständnisses abzielt, kommt es in diesem Fall nicht zu einem Anhalten der Aktivitätsprogression: Schon während des *soll ich…?*-Turns nimmt DP den Löffel und richtet ihn zur Schüssel mit Eiweiß.[69] Da PC jedoch gleichzeitig die Schüssel etwas mehr hinten hält und ihre korrektive Instruktion sofort im Anschluss realisiert, fängt DP in Zeile 21 an, die Nudeln zu rühren, noch bevor PC ihre Instruktion bis zum Ende ausgeführt hat. So erlaubt die mikrosequenzielle Koordination von nonverbalen Handlungen unter den Teilnehmerinnen, die Aktivität reibungslos und ohne Pausen fortzusetzen (vgl. Deppermann/Schmidt 2021a; Goodwin 1981, 2017; Mondada 2020).

Solche Reparaturinitiierungen können auch nach komplett nonverbalen Aufforderungen bzw. aufforderungsähnlichen Handlungen eingesetzt werden. Beispiel (18) kommt aus einer Frühstücksinteraktion zwischen TM, seiner kleinen Tochter SM, seinem Sohn VM und seiner Frau JM (nicht beteiligt an der Interaktion in dem vorliegenden Ausschnitt). Vor diesem Ausschnitt fängt SM an, einen anderen Babybel zu öffnen. In Zeilen 03 und 05 sagt sie „ich hab d oh ich hab du“ und legt den Babybel neben TMs Teller. TM nimmt den Käse in die Hand und fängt an, ihn zu öffnen. In Zeile 08 fragt er jedoch, ob er ihn aufmachen soll:

[69] Es ist wichtig anzumerken, dass man in der Videoaufnahme auch hören kann, wie ihr Löffel gegen die Schüssel mit Eiweiß, die PC in der Hand hält, stößt. Dies könnte ebenfalls als Indiz dafür gedeutet werden, dass DPs ursprüngliches Verständnis von PCs Aufforderung teilweise falsch war: PC hält die Schüssel viel zu weit oben, d.h., DP muss ihren Löffel ebenfalls hoch genug halten, um tatsächlich (wie man hören kann) gegen die Schüssel zu stoßen. Dies wäre jedoch für das Rühren von Nudeln nicht nötig.

Bsp. (18): FOLK_E_00309_SE_01_T_02_c818_aufmachen

```
01        (2.6)
02   VM   früher hatten wir jeden TAG milch get[runken.=NE papa, ]
03   SM                                        [ich hab d        ]
          [u: ] (.)
04   TM   [ja,]
05   SM   oh *ich h[ab du*                       ]
     sm      *legt den Babybel neben TMs Teller*
06   VM            [da hatten wir jEden tag doch ]+bestimmt
          ein MILCH[glas;]
     tm                                           +nimmt den Babybel
          und fängt an, ihn zu öffnen--->
07   SM            [ich  ] hab [du::                ]
08=> TM                        [+soll ich AUFmachen?]
     tm                     --->+hält an und zeigt SM den Babybel--->
09        (0.3)
10   SM   ja-+
     tm   -->+öffnet den Babybel weiter--->>
11        (1.0)
```

Im Unterschied zu Hilfsangeboten, in denen man mit *soll ich…?* ebenfalls auf körperliches Verhalten bzw. Handeln von AdessatInnen reagiert, ist die nonverbale Handlung hier, auf die sich der *soll ich…?*-Turn bezieht, deutlich an den *soll ich…?*-Sprecher gerichtet und hat die Form von *placing of the object* (vgl. Clark 2003, 2005; Rossi 2014): So eine Handlung zeigt an, dass eine Handlung von AdressatInnen erwartbar ist. Wichtig für deren Interpretation ist, *wo* genau ein Objekt hingelegt wird: In diesem Fall legt die Tochter den Käse neben den Teller von TM, d.h. in seinen persönlichen Raum bzw. in das Territorium des anderen (vgl. Deppermann/Gubina 2021b; Goffman 1971: 28–61). So eine Objektplatzierung ist aber trotzdem ambig in Bezug auf die Handlungszuschreibung und kann sowohl als Angebot als auch als Aufforderung/Bitte für eine Handlung verstanden werden. Genau an dieser Ambiguität orientiert sich TM in seinem verbalen und nonverbalen Verhalten: Sobald SM den Käse neben ihn legt, nimmt er diesen und fängt an, ihn zu öffnen. In Zeile 08 hält er während dieser Handlung inne, zeigt SM den Babybel und fragt nach, ob er ihn öffnen soll. Mit dem *soll ich…?*-Turn überprüft er also seine Handlungszuschreibung bzw. ob er die nonverbale Handlung von SM richtig verstanden hat. Da es sich hier um die Interaktion mit einem kleinen Kind handelt, könnte diese explizite Formulierung der Intentionen des Kindes zusätzlich auch dazu dienen, das Kind als transparente und volle Teilnehmerin an der Interaktion zu ratifizieren. Erst nachdem sein Verständnis von SM in Z. 10 bestätigt wird, öffnet er den Käse weiter.

5.3.4 *Challenges* bzw. Einwände

Bei der letzten rekurrenten Verwendung von *soll ich…?* handelt es sich um Kontexte, in denen der *soll ich…?*-Sprecher aufgrund von anderen Teilnehmenden in eine problematische Situation gerät, wodurch die Handlungsoptionen der *soll ich…?*-SprecherInnen eingegrenzt werden. Mit *soll ich…?* wird in solchen Fällen eine Handlungsoption formuliert, die im gegebenen Kontext absurd und unmöglich ist (vgl. Deppermann 1997/2005: 161-165). Dadurch wird das Handeln von anderen Teilnehmenden, das zur Einschränkung von Handlungsoptionen und Handlungsfreiheit der *soll ich…?*-SprecherInnen geführt hat, als unangemessen, nicht berechtigt und rücksichtslos gerahmt. Auf diese Funktion wird im Folgenden als *challenge* Bezug genommen.

Das erste Beispiel ist der Interaktion zwischen MW und LM entnommen und fokussiert die Heimfahrt nach ihrem gemeinsamen Mittagessen. MW fährt das Auto und beabsichtigt nach rechts abzubiegen. In Zeile 01 hält sie das Auto jedoch an, weil ein paar Fußgängerinnen die Straße überqueren (vgl. Abb. 15 rechts im roten Kreis). LM behält die Vorgänge auf der Straße genau im Blick und hat daher einen epistemischen Zugang zu den Geschehnissen. Sobald MW das Auto stoppt, fragt LM nach der Ursache ihres Handelns (Z. 02):

Bsp. (19): FOLK_E_00291_SE_01_T_03_c537_überfahren

```
01    ZM    ich *hab ja wieder
      aut       *bremst--->
            mei*[ne aussetzer      w]ahrschein<<lachend>li[ch>?]
      aut   -->*
02    LM        [was MACHST du (da),]
03    MW                                                 [ja d]ie wolln
            R[Über#laufen;=
      abb         #15
04=>  MW                  =soll ich die jetz] [überF]AHRn;
05    BM     [WART mal da.                  ] [ja-  ]
06    LM    ˇja,
```

Abb. (15): MW rechtfertigt das Bremsen des Autos, indem sie auf die Fußgänger verweist, welche die Straße vor dem Auto überqueren (rechts im roten Kreis).

Die Frage von LM wird schon nach der leiblichen Handlung von MW realisiert, nämlich nachdem MW abrupt abbremst (Z. 01). LM kann darüber hinaus aufgrund der räumlichen

Konstellation MWs Handlungen deutlich wahrnehmen. Aus diesem Grund scheint ihre Frage hier nicht als echte Informationsfrage zu fungieren, sondern orientiert sich eher daran, einen Account für das leibliche Handeln MWs – das plötzliche Bremsen – zu elizitieren (vgl. Clift et al. 2013). Diese Frage weist darüber hinaus den Charakter einer *challenge* auf, denn Accountelizitierungen beim *vorhandenen* epistemischen Zugang deuten auf *breach of ‚trust'* unter den Teilnehmenden (vgl. Bolden/Robinson 2011; Garfinkel 1967). Somit wird das leibliche Handeln von MW (d.h. das Bremsen) als in dieser Situation nicht den Erwartungen von LM entsprechend und als nicht *intelligible for all practical purposes* gerahmt. Diese angezeigte Erwartungsdiskrepanz kann darüber hinaus darauf hindeuten, dass LM in dieser Situation eine andere bzw. alternative Handlung erwartet hätte, wodurch zusätzlich auch die Kompetenz der Rezipientin bzw. der Fahrerin, die eigentlich selbst handlungsautonom ist, in Frage gestellt wird.

Als Rückmeldung liefert MW zunächst einen Account für ihre Handlung, indem sie auf die Fußgänger verweist (Z. 03). In der folgenden TCU wird dies mit „soll ich die jetz überFAHRn;" (Z. 04) realisiert. Die Frage hier stellt inhaltlich eine Art von Überspitzung dar: MW äußert die einzige – hier als absurd markierte – alternative Handlungsmöglichkeit. Der Turn wird darüber hinaus mit „jetz" (Z. 04) realisiert, womit MW anzeigt, dass sie sich an der durch LMs Frage geänderten Interaktionsbedingungen und sofortige Handlungsrelevanz bzw. -erwartung orientiert, welche in Kontrast zu MWs vorherigen Handeln (d.h. Bremsen) stehen (vgl. Imo 2010). Die formulierte Alternative wäre jedoch aufgrund von normativen Regeln des Straßenverkehrs unzulässig und absurd (vgl. Goffman 1974: 26-42 zu konventionalisierten Regelungen bei Fortbewegungseinheiten). Da diese Handlungsoption aus normativen Gründen nicht möglich wäre, projiziert MWs Frage keine Antworterwartung, sondern gilt lediglich als *challenge* der vorherigen Frage von LM (vgl. Koshik 2005): Durch die Formulierung einer unzulässigen und absurden Option als einzig mögliche alternative Handlung zum Bremsen rechtfertigt MW ihre vorherige nonverbale Handlung des Bremsens und rahmt LMs *account solicitation*, die MW in eine problematische Position bringt, weil ihr keine angemessene Handlungsoption übrig bleibt, als nicht berechtigt und nicht angemessen. Als Reaktion darauf lenkt LM jedoch nicht ein und bestätigt diese Frage, was bei unterschiedlichen *challenges* in der vorliegenden Untersuchung oftmals der Fall ist (vgl. auxh Heinemann 2008).

Wie an Beispiel (19) gezeigt wurde, kann *soll ich…?* eingesetzt werden, wenn die AdressatInnen die vorherige Handlung von *soll ich…?*-SprecherInnen nicht akzeptiert haben. Mit dem *soll ich…?* weisen die SprecherInnen die Handlungseinschränkung durch den vorherigen Sprecher als problematisch aus, indem sie mit *soll ich…?* eine Handlungsoption vorschlagen, die gemäß sozialer und/oder gesetzlicher Normen und Regeln keine akzeptable bzw. mögliche Handlungsoption darstellt. Dadurch zeigen sie einerseits an, dass sie verstanden haben, dass die vorherigen SprecherInnen eine andere Handlung von ihnen erwarten. Indem sie jedoch eine *a priori* unakzeptable Handlungsoption mit dem *soll ich…?*-Turn formulieren, zeigen sie an, dass keine alternative Handlungsoption zur Verfügung steht. Die Handlungseinschränkung der anderen wird somit kritisiert.

Anhand dieser Beschreibung lassen sich Parallelen zu ähnlichen, schon in der Konversationsanalyse beschriebenen Konzepten erkennen, wie z. B. zu sogenannten *rhetorischen Fragen* (vgl. z. B. Clayman/Heritage, 2002a, 2002b; Frank 1990; Han 2002; Schwitalla 1984) sowie zu Vorwürfen (vgl. Günthner 2000; Heritage 2012a: 20-22). Aus diesem Grund soll an dieser Stelle kurz erläutert werden, warum ich bei der vorliegenden *soll ich…?*-Analyse nicht mit diesen Konzepten operiere. Von den in der bisherigen Forschung beschriebenen Vorwürfen unterscheidet sich diese Verwendung von *soll ich…?* dahingehend, dass mit dem hier untersuchten Format nicht direkt bzw. nicht explizit ein Vorwurf formuliert wird und keine explizite Referenz zum (falschen/diskreditierten) Handeln der/des anderen hergestellt wird. Vielmehr verläuft die interaktionale Arbeit, die mit *soll ich…?* geleistet wird, *en passant* bzw. *off-record* (vgl. Raymond/Stivers 2016) im Vergleich zu direkteren Vorwurfsaktivitäten (wie z. B. *Musst du immer so bremsen/alle rüberlaufen lassen? Kannst du nicht vorsichtiger fahren?).* Mehr Ähnlichkeiten weist diese *soll ich…?*-Verwendung mit der Klasse von sogenannten *rhetorischen Fragen* auf (s. Rehbock 1984). Laut Zifonun et al. (1997: 121) ist eine rhetorische Frage dadurch gekennzeichnet, dass

(a) sie nicht auf die Äußerung einer Antwort - auch nicht durch den Fragenden - zielt

(b) die Antwort aufgrund von Situations- oder Kontextwissen evident ist und somit vom Hörer gefunden werden kann

(c) ihr Zweck darin besteht, daß der Hörer selbst den propositionalen Gehalt der Antwort erschließt und ihn in sein Wissen überführt

(d) eine kommunikative Ausweisung des Wahrheitsgehaltes der Antwort nicht vorgesehen ist.

Abgesehen von Problemen mit der Anwendung von den hier aufgeführten Kriterien auf empirische Daten sowie Schwierigkeiten in Bezug auf die Abgrenzung ‚reiner' rhetorischer Fragen von anderen modalitätsähnlichen Fragen (s. Rehbock 1984, besonders S. 156, Fn. 11), besteht das Kernproblem dieser Kategorie darin, dass rhetorische Fragen *per se* noch keine soziale Handlung darstellen, weil sie abhängig von der sequenziellen Umgebung unterschiedliche Funktionen ausführen können und nicht unbedingt immer einen Vorwurfscharakter aufweisen (vgl. Heritage 2012a: 23; Schegloff 1984). Aus diesen Gründen wird für die Benennung dieser Kategorie von *soll ich…?*-Turns der Begriff *challenge* verwendet, der auch in der bisherigen konversationsanalytischen Forschung für ähnliche Verwendungen von Fragen eingesetzt wird, mithilfe derer ein Problem der Akzeptabilität der Handlung der vorherigen SprecherInnen angezeigt wird (vgl. Heinemann 2008; Keisanen 2007; Koshik 2003, 2005).

Aus dem obigen Beispiel wurde ersichtlich, dass die Erwartung einer alternativen Handlung von der *soll ich…?*-Sprecherin durch eine Accountelizitiertung und *challenge* einer anderen Interaktionsteilnehmerin nur impliziert wurde. In manchen Fällen kann die Erwartung einer angemessenen Handlung aber auch sequenziell relevant gemacht werden, wie am folgenden Beispiel gezeigt wird. Das Beispiel erfasst einen Ausschnitt aus einer Theoriestunde in der Fahrschule. Hier zeigt die Lehrerin ein Bild, auf dem zwei Autos

dargestellt sind: Ein rotes Auto, das rückwärts parken will, und ein weißes Auto, das hinter dem roten Auto steht und dessen Parkplatz beanspruchen möchte. Die SchülerInnen sollen sich als FahrerInnen des roten Autos vorstellen und entscheiden, wie sie in einer solchen Situation vorgehen würden. Zunächst stellt die Lehrerin eine Frage an alle SchülerInnen (Z. 02-06), wählt danach aber eine konkrete Schülerin (Z. 08):

Bsp. (20): FOLK_E_00350_SE_01_T_01_c750_schlagen

```
01   HM   ((schmatzt)) gut;
02   HM   °h der WEIße fährt jetz trotzdem rein.
03        (0.9)
04   HM   ((schmatzt)) was macht jetz IHR?
05        (0.2)
06   HM   mit dem (.) ROten?
07        (0.3)
08   HM   was machst DU?
09   HM   ((zieht die Nase hoch))
10        (0.3)
11   HM   ((schmatzt und schluckt)) hast du dann auch GUte oder schlechte
          << :-) > TAge >;
12   HM   ((lacht, 1,1 Sek.))
13   AJ   hm-
14        (0.2)
15   AJ   nee ich würd ähm AUSsteigen und (.) mit ihm REden;
16        (0.5)
17   HM   ((schmatzt)) un wenn er sach (.) pff intress so wie DER,
18   HM   (.)interessiert misch DO net,
19        (0.2)
20   AJ   °h
21        (0.3)
22   AJ   ja dann (.) geh isch halt woANDders parken.
23        (0.2)
24   HM   aHA.
25   HM   (.) oKAY.
26        (0.2)
27   HM   nachdem du ZWEI stunden lang diesen parkplatz geSUCHT
          ha[st;]
28   AJ     [was] soll ich denn MACHen;=
29=> AJ   =soll ich ihn SCHLAgen,
30   AJ   ((Lachansatz))
31        (0.3)
32   HM   jo-
33   HM   ((prustet))
34   AJ   °hh
35        (0.2)
```

```
36   HM   keine AHnung;=
37   HM   [=also was ihr auf gar] keinen FALL machen: [MÜSST] ist
          poliZEI rufen;=
38   AJ   [(neihein)            ]
39   AJ                                                [h°   ]
40   HM   =die kommen wegen SO was na[türlisch net.]
41   AJ                              [ja:;         ]
42        (2.6)
```

Nach einer fehlenden Reaktion (Z. 09-10) liefert die Lehrerin noch zusätzlich einen Account für ihre Frage, indem sie darauf hindeutet, dass genannte Situation jeden betreffen kann (Z. 11). In Zeile 15 liefert AJ ihre Antwort auf die Frage und sagt, dass sie aussteigen und mit dem anderen Fahrer reden würde. Als Reaktion darauf stellt HM eine hypothetische Frage, unter der die von AJ in Zeile 15 formulierte Handlungsoption nicht mehr erfolgreich funktionieren würde (Z. 17-18). AJ reagiert mit einer weiteren Handlungsoption, die mithilfe von „dann“ (Z. 22) als Anschluss an die von HM vorgegebene Bedingung formuliert wird. Darüber hinaus ist die zweite Antwort mit der Partikel *halt* modalisiert, mit der AJ ihre Antwort als plausibel darstellt und zur Annahme dieser Handlungsoption durch die Lehrerin appelliert (Z. 22; vgl. Betz 2015a). Diese Antwort von AJ wird von HM zunächst mit „aHA.“ (Z. 24) – wodurch zusätzlich eine gewisse Skepsis in Bezug auf die vorherige Antwort ausgedrückt wird – und „oKAY.“ (Z. 25) aufgenommen. In Zeile 27 initiiert HM eine Art *request for confirmation*, mit der sie bei AJ die Bestätigung sucht, ob diese auch nach langer Suchzeit eines Parkplatzes ihre in Zeile 21 formulierte Handlung ausführen würde. Mit diesem Turn formuliert sie nicht nur eine *extreme case*-Bedingung (vgl. Pomerantz 1986), welche die vorher formulierte Handlungsoption von AJ (d.h. woanders parken) erschweren würde, sondern sie hinterfragt auch die (Plausibilität dieser) Handlungsoption und schränkt somit die Handlungsoptionen von AJ weiterhin ein.

Schon in der turnfinalen Überlappung fragt AJ, welche Alternative ihr übrig bliebe (Z. 28). Diese erste TCU ist mit *denn* modifiziert (Z. 28), wodurch AJ anzeigt, „dass [die Gesprächspartnerin] unkooperativ gehandelt habe, indem sie einen Beitrag produziert habe, der in Bezug auf die beiderseits bekannten Erfordernisse für adäquates Handeln defizitär sei“ (Deppermann 2009: 38). Im Anschluss realisiert AJ einen *soll ich…?*-Turn und fragt, ob sie den entsprechenden Fahrer schlagen solle (Z. 29). Wie im vorherigen Fall formuliert sie mit dieser TCU eine Handlungsoption, die bestehende gesellschaftliche Normen brechen würde und die als *extreme case*-Formulierung[70] gesehen werden kann, und zeigt gleichzeitig an, dass sie keine weiteren Handlungsoptionen erkennt. Darüber hinaus zeigt sie damit an, dass die Lehrerin eine alternative Handlungsoption von ihr erwartet: Die Erwartung einer anderen bzw. alternativen Handlungsoption als die, die

[70] Selbstverständlich handelt es sich nicht um Fälle von prototypischen *extreme case formulations*, die von Pomerantz untersucht wurden (Pomerantz 1986). Nichtdestotrotz lässt sich an den *soll ich…?*-Fällen in dieser Verwendung erkennen, dass man mit *soll ich…?* eine extreme Verhaltensweise formuliert, die sowohl nach gesundem Menschenverstand (Garfinkel 1967) als auch nach gewissen gesellschaftlichen und gesetzlichen Regeln inakzeptabel ist, was auch den ‚extremen‘ Charakter der mit *soll ich…?* formulierten Proposition hervorhebt.

AJ bis zu diesem Zeitpunkt geliefert hat, könnte dadurch entstehen, dass HM zwei Handlungsoptionen zuvor nicht akzeptiert hat, während eine akzeptable und somit präferierte Antwort aufgrund der von HM vorher formulierten Frage (Z. 08) normativ erwartbar ist. Genauso wie im vorherigen Fall wird *soll ich…?* auch hier dann realisiert, nachdem die vorherige Handlung der *soll ich…?*-Sprecherin von der Adressatin nicht akzeptiert wurde und somit eine alternative Handlung erwartbar gemacht wurde. Mit *soll ich…?* zeigt man somit an, dass diese Zurückweisung der vorher angebotenen Handlung(-soption) die *soll ich…?*-Sprecherin in eine problematische Situation gebracht hat. Denn es wird eine alternative Handlung erwartet, die jedoch (für die *soll ich…?*-Sprecherin) nicht existiert. Daran orientiert sich auch die Lehrerin im Folgekontext: In den Zeilen 32–42 sowie im folgenden Sequenzkontext (in dem vorliegenden Transkript nicht dargestellt) formuliert sie keine adäquate Handlungsoption, sondern erwähnt nur, was man in so einer Situation *nicht* machen soll (z. B. nicht die Polizei rufen, Z. 37; nicht ausrasten – nicht im Transkript gezeigt), später lenkt sie aber ein und gibt zu, dass keine weitere Handlungsoption zur Verfügung steht, als weiterzufahren.

In den vorherigen zwei Fällen wurde gezeigt, wie *soll ich…?* als Einwand bzw. *challenge* der vorherigen Handlungseinschränkung der *soll ich…?*-SprecherInnen verwendet wird, wenn den *soll ich…?*-SprecherInnen keine weiteren bzw. alternativen Handlungsoptionen offen stehen. Das vorherige Handeln von *soll ich…?*-SprecherInnen nicht zu akzeptieren bzw. in Frage zu stellen ist jedoch nur *eine* Art und Weise, die *soll ich…?*-SprecherInnen in eine problematische Position zu bringen und ihre Handlungsoptionen einzuschränken. Eine weitere Art und Weise besteht darin, Antwortoptionen zu eröffnen, die für die *soll ich…?*-SprecherInnen problematisch sind, wie am folgenden Beispiel gezeigt wird.

Beispiel (21) kommt aus einem Verkaufsgespräch in der Parfümerie bzw. einem Beauty-Studio mit einem breiten Leistungsprofil. In Zeile 01 fragt eine der KundInnen bei der Duftberatung nach einem Parfüm. In diesem Moment schaut der Verkäufer (NR) jedoch nach links, weil dort eine andere Kundin heraustritt, und fragt diese, wie sie ihr Umstyling empfunden hat (Abb.16 rechts im roten Kreis). Die Kundin stellt eine Gegenfrage an NR und fragt ihn, ob sie gut aussieht (Z. 04; Abb. 17). Nach einer 0.9-sekündigen Pause (Z. 05) reagiert NR darauf mit einem *soll ich…?*-Turn in Zeile 06:

Bsp. (21): FOLK_E_00426_SE_01_T_02_c168_nein

```
01   RR   #was is DES für e[in-            ]
     abb  #16
02   NR                    [((schmatzt)) wie] WAR_S für sie madame?
```

Abb. (16): RR fragt NR nach einem Parfüm, während NR zu der Kundin im pinkfarbenen Mantel sieht (XW im roten Kreis).

```
03          (1.3)
04    XW    seh ich gut aus#
      abb                  #17
```

Abb. (17): XW fragt NR, ob sie gut aussieht.

```
05          (0.9)
06=> NR     soll ich jetzt NEIN sagen;
07    NR    [also DES is ne frage-              ]
08          [((Allgemeines Gelächter, 1.4 Sek.))]
09    NR    °h DES [is ne des is ne FANGfra]ge;
10    XW           [(ja ich hätte xxx xxx) ]
11    XW2   ((lacht))
12    NR    DES is ne FANGfrage.
13          (0.3)
14    NR    aber ich muss (.) ich muss OFfen-
15          (0.4)
16    NR    geSTEHen es gibt immer-
17          (0.3)
18    NR    ZWEI meinungen von mir.
19          (0.3)
20    NR    immer die EHRliche und die UNehrliche.
21          (0.2)
22    NR    WELche möchten sie hören.
23          (0.9)
24    XW    dann die unehrliche
25    NR    SEhen sie,
26    XW2   ((lacht, 1.3 Sek.))
27    NR    DARF ich ihnen was SAgen;
28    NR    sie (.) s (.) WIRKlich das is jetz-
29          (0.9)
```

```
30   XW   (sagen se)
31   NR   als sie schon KAmen;
32   NR   DEShalb hab ich gesagt sie sind-
33        (0.2)
34   NR   sie seh sie sahen schon VORher gut aus.
35   NR   (.) also ich hab NICHT äh-
36   NR   [geDACHT dass sie des     ] !BRAUCH!en;
37   XW2  [((unverständlich, 1.4 Sek.))]
38   NR   (.) äh geSCHMINKT zu werden.
39   XW   doch.
40        (0.3)
41   NR   DEShalb.
```

Genau wie in den vorherigen Fällen wird mit dem *soll ich…?*-Turn eine Handlungsoption geäußert, die in der vorliegenden Konstellation nicht den normativen Erwartungen entsprechen würde, wovon auch das anschließende Lachen von anderen ko-präsenten Teilnehmenden zeugt (Z. 08): NR ist nicht nur der Parfümberater, sondern auch der Besitzer dieses Studios und ist somit für die Dienstleistungen verantwortlich. Eine ablehnende Antwort wäre somit gesichtsbedrohend für ihn, denn eine negative Antwort würde darauf hindeuten, dass bei ihm schlechte Dienstleistungen angeboten werden. Im Unterschied zu vorherigen Fällen wurde hier im vorherigen Kontext, d.h. vor dem *soll ich…?*-Turn, keine vorherigen Handlung NRs abgelehnt. Allerdings wurden seine Handlungsoptionen trotzdem durch die Frage der Kundin in Zeile 04 bzw. durch die Präsuppositionen der Frage eingeschränkt: Nach dieser Frage wäre nicht nur eine ablehnende, sondern auch eine bestätigende Antwort von NR problematisch, weil man aus einer Bestätigung eventuell inferieren könnte, dass die Kundin vorher bzw. ohne professionelles Make-up nicht gut aussah. Genau an diesem Problem mit Antwortoptionen orientiert sich auch NR in Zeile 09, indem er die Frage der Kundin in Zeilen 09 und 12 als eine *Fangfrage* kategorisiert und somit auf die widersprüchlichen Voraussetzungen der Frage von der Kundin hinweist. In der Folgesequenz liefert er einen Account für seine Probleme mit der typkonformen Antwort und betont die natürliche Schönheit der Kundin[71] (Z. 14-41), wobei er sich an der möglichen Inferenz orientiert, die schon oben beschrieben wurde.

Beispielen (19)-(21) ist gemeinsam, dass sich die *soll ich…?*-SprecherInnen in einer problematischen Position befinden, entweder (i) weil man eine alternative Handlung erwartet in Situationen, in denen die *soll ich…?*-SprecherInnen keine Alternative vorlegen können, oder (ii) weil die Handlung der vorherigen SprecherInnen Antwortoptionen eröffnen, die für die *soll ich…?*-SprecherInnen potenziell problematisch bzw. gesichtsbedrohend sein können. Mit *soll ich…?* formuliert man dabei eine ‚extreme' bzw. absurde Handlungsoption, deren Realisierung aufgrund von gesetzlichen oder sozialen Normen und Regeln nicht möglich oder unakzeptabel ist und dies auch evident für alle Beteiligten ist, weil dieses Wissen zum Weltwissen und *common sense* gehört. Die Formulierung bzw. das

[71] Interessant ist auch, dass NR im folgenden Sequenzkontext (nicht in dem Ausschnitt gezeigt) anderen KundInnen erzählt, dass er dieser Kundin am Anfang *gesagt* hätte, dass diese aufgrund ihres guten Aussehens kein Makeup braucht.

Anbieten einer solchen Handlungsoption zeigt, dass das vorherige Handeln des Gegenübers unangemessen bzw. rücksichtslos war, wodurch die *soll ich...?*-SprecherInnen in die Situation gebracht wurden, in der sie über keine weiteren Handlungsoptionen verfügen als solche, die sowieso nicht möglich oder akzeptabel wären.

5.4 Quantitativer Überblick über spezifische Merkmale des Turndesigns in *soll ich…?*

Nachdem in den vorherigen Teilkapiteln die wichtigsten Verwendungsweisen bzw. Muster von *soll ich…?* beschrieben wurden, stellt sich die Frage, ob es bestimmte linguistische oder prosodische Merkmale gibt, die besonders häufig mit der einen oder der anderen Verwendung kookkurrieren. Im Folgenden wird nur auf solche Kategorien eingegangen, die statistisch gesehen relevant sind oder den LeserInnen nach den Fallanalysen als potenziell signifikant erscheinen könnten, die jedoch keine Signifikanz aufgrund von quantitativer Evidenz aufweisen. Es werden quantitative Ergebnisse in Bezug auf drei Kategorien präsentiert: prosodische Realisierung (nämlich die Tonhöhenbewegung und der Fokusakzent; Abschnitt 5.4.1), Argumentrealisierung (Abschnitt 5.4.2) und Vorkommen von Modal- bzw. Abtönungspartikeln und Adverbien (Abschnitt 5.4.3).

5.4.1 Prosodische Realisierung

Aufgrund von bisherigen Arbeiten zum Zusammenhang zwischen der Intonation bzw. der finalen Tonhöhenbewegung und dem Handlungstyp *Frage* wurde erwartet, dass *soll ich…?* in nicht-initialen, eher ‚einschränkend weiterführenden' Verwendungen (wie z. B. bei Reparaturinitiierungen bzw. Vergewisserungsfragen) tendenziell mit einer fallenden finalen Intonation realisiert werden (vgl. Selting 1995: Abschnitt 3.1.2 zu ‚einschränkend weiterführenden Fragen'; s. auch Selting 1991, 1992). Obwohl solche Handlungen mit einem eher ‚einschränkenden' Charakter in der vorliegenden Kollektion tatsächlich auch mit fallender Intonation realisiert werden können, kommt *soll ich…?* in allen Verwendungsweisen sowohl mit steigender als auch mit fallender[72] Tonhöhenbewegung vor, wie man Tabelle (5) entnehmen kann (s. auch Punkt (2) in Abschnitt 4.2.3.2 zu der Kodierung und der Darstellung der Kodierungsergebnisse in Bezug auf die prosodische Realisierung der fokalen TCU):

[72] Da sich keine großen quantitativen Unterschiede zwischen fallender und mittel fallender finaler Intonation sowie zwischen steigender vs. mittel steigender finaler Intonation ergeben haben, wurde die Entscheidung getroffen, die Anzahl von Fällen mit mittel fallender und mittel steigender finaler Tonhöhenbewegung mit der Anzahl von Fällen mit fallender und steigender Intonation entsprechend zusammenzurechnen.

	fallend (inkl. mittel fallend)	**steigend (inkl. mittel steigend)**
Hilfsangebot	10/22 (45,5%)[73]	**12/22 (54,5%)**
Angebot der Projektübernahme	**4/7 (57,1%)**	3/7 (42,9%)
Kooperationsangebot	6/26 (23,1%)	**20/26 (76,9%)**
Spezifikationsfrage	7/19 (36,8%)	**12/19 (63,2%)**
Reparaturinitiierung	5/12 (41,7%)	**7/12 (58,3%)**
Challenge	**3/4 (75%)**	1/4 (25%)
GESAMT:	**35**	**55**

Tab. (5): Finale Intonation in unterschiedlichen Verwendungen von *soll ich…?*.

Wie Tabelle (5) zeigt, werden die meisten Handlungen häufiger mit steigender finaler Intonation realisiert. Die Ausnahmen bilden *challenges* und Angebote der Projektübernahme. Die Distribution bei den *challenges* könnte darauf zurückgeführt werden, dass *soll ich…?* in dieser Funktion vor allem darauf abzielt, den zuvor initiierten *course of action* der vorherigen SprecherInnen zu beenden bzw. anzuhalten, indem dieser *course of action* als in der Situation unangemessen gerahmt wird und somit die Handlungsoptionen der *soll ich…?*-SprecherInnen einschränkt, was auch mit der ‚einschränkenden' Funktion von Fragen mit turnfinaler Tonhöhenbewegung übereinstimmen würde (Selting 1992, 1995). Angebote der Projektübernahme sind ebenfalls zumindest teilweise einschränkend, da es in solchen Fällen vorwiegend um die Aushandlung der Arbeitsaufteilung geht und darüber hinaus insbesondere darum, wer die jeweilige praktische Handlung ausführen soll. Ferner wird *soll ich…?* in solchen Fällen mit einem Fokusakzent auf dem Subjekt realisiert, was den einschränkenden Charakter solcher Angebote untermauert (s. Tab. 6 unten).

Wie oben erwähnt wurde, lässt sich trotzdem eine relativ klare Kookkurrenz zwischen einer Funktion von *soll ich…?* und der prosodischen Realisierung erkennen, nämlich dem Fokusakzent auf dem Subjekt in Angeboten der Projektübernahme, wie die folgende Tabelle demonstriert:

[73] Sowohl in dieser Tabelle als auch in folgenden Tabellen des vorliegenden Abschnitts beziehen sich die Prozentzahlen auf die relative Häufigkeit der spezifischen Zelle abhängig von der Gesamtzahl aller *soll ich...?*...-Fälle mit der jeweiligen Funktion/Handlung. So handelt es sich in diesem spezifischen Fall um 45,5% aller Hilfsangebote mit *soll ich...?*

	Subjekt	Objekt	Vollverb	Sonstiges
Hilfsangebot	0	4/22 (18,2%)	**17/22 (77,3%)**	1/22 (4,5%)
Angebot der Projektübernahme	**7/7 (100%)**	0	0	0
Kooperationsangebot	0	8/26 (30,7%)	**16/26 (61,5%)**	3/26 (26,3%)
Spezifikationsfrage	0	5/19 (26,3%)	**10/19 (52,6%)**	5/19 (26,3%)
Reparaturinitiierung	1/12 (8,3%)	2/12 (16,7%)	**8/12 (66,7%)**	1/12 (8,3%)
Challenge	0	1/4 (25%)	**3/4 (75%)**	0
GESAMT:	**8**	**20**	**54**	**10**

Tab. (6): Prosodisch fokussierte Konstituenten in unterschiedlichen Verwendungen von *soll ich…?*.

Der Tabelle lässt sich entnehmen, dass Angebote der Projektübernahme, die in Abschnitt 5.3.1.2 beschrieben wurden, im Unterschied zu den restlichen Verwendungen immer einen Fokusakzent auf dem Subjekt tragen. In allen anderen Verwendungen wird am häufigsten das Vollverb realisiert, was jedoch nicht mit den Handlungen zu tun zu haben scheint, die mit *soll ich…?* vollzogen werden, sondern überwiegend damit, ob z. B. der Referent salient ist oder der *soll ich…?*-Turn ohne Argumente geäußert wird.

5.4.2 Argumentrealisierung

Eine weitere linguistische Kategorie, die sich für die oben dargestellten Analysen als relevant erwiesen hat, ist die Argumentrealisierung in *soll ich…?*-Turns. Folgende Tabelle bietet einen Überblick darüber, wie Argumente in unterschiedlichen Handlungen, die sich mit dem Format vollziehen lassen, realisiert werden (s. auch Punkt (4) in Abschnitt 4.2.3.2 zu der Kodierung und der Darstellung der Kodierungsergebnisse in Bezug auf die Argumentrealisierung):

	FULL	dir PRO	Indir PRO	Sonstiges	Null
Hilfsangebot	5/22 (22,7%)	**7/22 (31,8%)**	**7/22 (31,8%)**	2/22 (9,1%)	4/22 (18,2%)
Angebot der Übernahme	1/7 (14,3%)	**3/7 (42,8%)**	0	1/7 (14,3%)	2/7 (28,6%)
Kooperationsangebot	**11/26 (42,3%)**	**9/26 (34,6%)**	0	4/26 (15,4%)	4/26 (15,4%)
Spezifikationsfrage	2/19 (10,5%)	**12/19 (63,1%)**	0	1/19 (5,2%)	5/19 (26,3%)
Reparaturinitiierung	0	**5/12 (41,6%)**	1/12 (8,3%)	2/12 (16,6%)	**5/12 (41,6%)**
Challenge	1/4 (25%)	**3/4 (75%)**	0	0	0
GESAMT:	**20**	**39**	**8**	**10**	**20**

Tab. (7): Argumentrealisierung in unterschiedlichen Verwendungen von *soll ich…?*.

Wie sich Tabelle (7) entnehmen lässt, werden Argumente in den meisten Verwendungen von *soll ich…?* pronominal und dazu noch eine erhebliche Menge null realisiert. Dies könnte vor allem daran liegen, dass viele Fälle von *soll ich…?* in der vorliegenden Kollektion aus Interaktionssettings kommen, in denen die Teilnehmenden in einer gemeinsamen Aktivität involviert sind. In diesen Kontexten sind die Referenten in vielen Belegen (i) entweder aus dem vorherigen Sequenzkontext inferierbar oder (ii) aufgrund der geteilten Aufmerksamkeit salient oder zugängig für beide Teilnehmenden (vgl. Deppermann 2020; zur geteilten Aufmerksamkeit siehe z. B. Diessel 2006; Kidwell/Zimmerman 2007; Tomasello 1995).

Hervorzuheben wären dabei zwei Kategorien, nämlich (i) Vorkommen von indirekten pronominalen Objekten in Hilfsangeboten und (ii) Vorkommen von nominal realisierten Objekten in Kooperationsangeboten. Diese Ergebnisse stimmen auch mit Ergebnissen der zuvor präsentierten qualitativen Analysen überein und lassen sich durch funktionale Besonderheiten des Formats in den beiden Verwendungen sowie durch Kontexte, in denen das Format für diese Funktionen eingesetzt wird, erklären. Wie in Abschnitt 5.3.1.1 verdeutlicht wurde, bietet man mit *soll ich…?*-Hilfsangeboten eine Handlung an, die zum unilateralen Projekt des Adressaten beiträgt und somit ‚das Eindringen' in das Projekt des Adressaten impliziert, was in solchen Fällen zusätzlich mit der Markierung des Adressaten als *beneficiary* realisiert wird (Clayman/Heritage 2014; Couper-Kuhlen 2014). Syntaktisch wird dies mit indirekten Pronomen (wie z. B. *dir*, *euch*) vollzogen, die in solchen Fällen jedoch zum Valenzrahmen bzw. den obligatorischen Ergänzungen des Vollverbs gehören. Im Falle von Kooperationsangeboten wird oftmals eine Handlung angeboten, die zwar einen erwartbaren Schritt im Rahmen der Gesamtaktivität betrifft, die im unmittelbaren vorherigen Sequenzkontext des Kooperationsangebots jedoch häufig nicht projizierbar ist. Darüber hinaus werden solche Angebote im Vergleich zu den restlichen *soll ich…?*-Verwendungen viel seltener in Reaktion auf etwas in der vorherigen Sequenz realisiert. Dies könnte die Tatsache erklären, dass Kooperationsangebote häufiger mit einem nominalen direkten Objekt realisiert werden: Die Referenten sind im Moment der

Realisierung des Kooperationsangebots nicht bzw. weniger salient als in anderen Verwendungsweisen von *soll ich…?*.

5.4.3 Modal- bzw. Abtönungspartikeln und Adverbien

Wie aus den vorher präsentierten Fallanalysen hervorgeht, wird *soll ich…?* manchmal mit bestimmten Adverbien und Modal- bzw. Abtönungspartikeln realisiert. Aus diesem Grund wurde überprüft, ob bestimmte Partikeln und/oder Adverbien mit spezifischen Funktionen von *soll ich…?* besonders häufig vorkommen und als Kontextualisierungshinweise dafür dienen können, was für eine Handlung mit dem *soll ich…?*-Turn ausgeführt wird. Folgende Tabelle[74] gibt einen Überblick über alle Adverbien und Modal- bzw. Abtönungspartikeln, die in unterschiedlichen Verwendungen von *soll ich…?* in der vorliegenden Kollektion auftreten (s. auch Punkt (3) in Abschnitt 4.2.3.2 zu der Kodierung und der Darstellung der Kodierungsergebnisse in Bezug auf Modal- bzw. Abtönungspartikeln und Adverbien):

	Hilfsangebote	**Angebote der Projektüber-nahme**	**Kooperations-angebote**	**Spezifikations-fragen**	**Reparaturiniti-ierung**	**Challenge**	**GESAMT:**
nochmal	2/22	0	0	1/19	1/12	0	**4/90**
kurz	1/22	0	0	0	0	0	**1/90**
irgendwie	2/22	0	0	0	0	0	**2/90**
erstmal	0	0	1/26	0	0	0	**1/90**
gleich	0	0	1/26	1/19	0	0	**2/90**
dann	0	0	1/26	1/19	0	0	**2/90**
wieder	1/22	0	1/26	0	0	0	**2/90**
schnell	0	0	1/26	0	0	0	**1/90**
jetzt	0	0	3/26	1/19	4/12	3/4	**11/90**
schon	0	0	1/26	1/19	0	0	**2/90**
mal	8/22	1/7	6/26	0	0	0	**15/90**
noch	2/22	0	1/26	3/19	0	0	**6/90**
auch	0	0	2/26	2/19	1/12	0	**5/90**
GESAMT:	**16/22**	**1/7**	**18/26**	**10/19**	**6/12**	**3/4**	**54/90**

Tab. (8): Vorkommen von Modal bzw. Abtönungspartikeln und Adverbien in unterschiedlichen Verwendungen von *soll ich…?*.

Wie man Tabelle (8) entnehmen kann, treten *soll ich…?*-Turns unabhängig von der Handlung, die mit dem Format vollzogen wird, nur sehr selten mit Adverbien und Partikeln

[74] Aufgrund von niedrigen Anzahlen der Vorkommen von *soll ich...?* mit einzelnen Modal- bzw. Abtönungspartikeln und Adverbien werden in dieser Tabelle keine Prozentangaben angeführt.

auf, weshalb keine spezifischen Kookkurrenzen ausgemacht werden können. Nichtdestotrotz lassen sich zwei Tendenzen erkennen, nämlich, dass *jetzt* (n=11/90) und *mal* (n=15/90) gehäuft auftauchen.

Tabelle (8) zeigt, dass *jetzt* vor allem im Rahmen dreier Verwendungen vorkommt, nämlich in Kooperationsangeboten, Reparaturinitiierungen und *challenges*. In *challenges* kann das Adverb zur Kontrastmarkierung dienen: *Jetzt* kann in solchen Fällen auf die Änderung der Interaktionsmodalität bzw. Interaktionsbedingungen hinweisen, die durch das Handeln der vorherigen SprecherInnen verursacht wurde. Das heißt, *jetzt* kann anzeigen, dass die mit *soll ich…?* formulierte Handlungsoption durch das Handeln der vorherigen SprecherInnen bzw. durch die dadurch geänderte Interaktionsmodalität verursacht wurde und in Kontrast zu normativen Erwartungen steht (vgl. Imo 2010). Mit Reparaturinitiierungen scheint man mit *jetzt* die unmittelbare Relevanz der Handlungsausführung hervorzuheben, die durch die vorherige (evtl. unklare/ambige) Bitte bzw. Aufforderung der vorherigen SprecherInnen gesetzt wurde. Genauso wie bei *challenges* scheint *jetzt* somit einen Rückbezug auf das Handeln des anderen zu markieren und die Handlungsrelevanz als bedingt durch das vorherige Handeln des anderen zu rahmen. Darüber hinaus kann *jetzt* sowohl in *challenges* als auch in Reparaturinitiierungen eine Misalignierung zwischen den Interaktionsteilnehmenden signalisieren (vgl. Drake et a. 2021; s. auch Golato 2016 zu einer ähnlichen Funktion von *nun*). In Kooperationsangeboten scheint die Verwendung von *jetzt* zum einen die angebotene Handlung oftmals als nächsten Schritt bzw. als neue Phase innerhalb der Aktivität zu markieren und damit einen Übergang zur (möglichen) nächsten Phase innerhalb der Aktivität anzuzeigen. Darüber hinaus könnte *jetzt* in solchen Fällen auch eine viel literalere, temporale Bedeutung aufweisen, indem man mit *soll ich…?* die Unsicherheit in Bezug darauf anzeigt, ob die Handlung, die in dem gemeinsamen Projekt auf jeden Fall geplant bzw. erwartbar ist, nun gerade *zu diesem Zeitpunkt* relevant ist.

Wie schon oben erwähnt, lässt sich Tabelle (8) entnehmen, dass die häufigste Modalpartikel, mithilfe derer der *soll ich…?*-Turn modalisiert werden kann, die Partikel *mal* darstellt. Auffällig ist, dass die Partikel in der vorliegenden Kollektion nur zusammen mit spezifischen Arten von Angeboten vorkommt (vgl. Abschnitt 5.3.1 für eine genauere Beschreibung von *soll ich…?*-Angeboten mit *mal* und einen möglichen pragmatischen Beitrag dieser Partikel). Obwohl Angebote auch häufig ohne *mal* realisiert werden, kann darauf geschlossen werden, dass *mal* als eine Art *Instruktion* bzw. zusätzlicher *Kontextualisierungshinweis* (Gumperz 1982) in Bezug darauf gelten könnte, welche Handlung mit dem *soll ich…?*-Turn initiiert wird. Allerdings bleibt die Bestimmung einer allgemeineren, *funktionsübergreifenden* Funktion bzw. eines allgemeineren pragmatischen Beitrags der Partikel (und *ob* die Partikel tatsächlich eine funktionsübergreifen Bedeutung aufweist; vgl. Heritage 2018b) eine wichtige offene Frage für künftige Forschung.

5.5 Zusammenfassung und Diskussion

Im vorliegenden Kapitel wurden vier Verwendungsweisen des Formats *soll ich…?* dargestellt, nämlich Angebote (inkl. Hilfsangebote, Angebote der Übernahme des Projekts des Adressaten und Kooperationsangebote; Abschnitt 5.3.1), Spezifikationsfragen (Abschnitt 5.3.2), Reparaturinitiierungen bzw. reparaturinitiierende Interpretationen (Abschnitt 5.3.3), und *challenges* bzw. Einwände (Abschnitt 5.3.4). Tabelle (9) bietet einen zusammenfassenden Überblick über die wichtigsten sequenziellen, linguistischen und funktionalen Besonderheiten aller oben im Detail dargestellten Verwendungen (s.u.).

Die in diesem Kapitel präsentierte Analyse zeigt, dass zwei der wichtigsten Faktoren bei der Handlungskonstitution im Falle von *soll ich…?* (i) die Verteilung von deontischen Rechten unter den Teilnehmenden und (ii) die Frage, wessen Projekt die mit dem *soll ich…?*-Turn formulierte Handlungsoption betrifft, darstellen. Die vorliegende Analyse bestätigt zwar (teilweise) Ergebnisse von Redder (1983), hat im Unterschied zu früheren Untersuchungen des Formats aber weitere Faktoren und Kookkurrenzen aufdecken können, die für die Handlungskonstitution und -zuschreibung relevant sind, nämlich die Position von *soll ich…?* innerhalb der Sequenz und innerhalb der *Aktivität*, was nur durch die multimodale Analyse von Videoaufnahmen möglich war, sowie bestimmte Merkmale des Turndesigns und Tendenzen in Bezug auf die Reaktion von AdressatInnen. Darüber hinaus ging aus den Analysen hervor, dass die Reaktionen von RezipientInnen nicht als *einzige* oder immer wichtigste Quelle für die Handlungskonstitution und -zuschreibung betrachtet werden können. Unterschiedliche Arten von Handlungen, die sich in der Kollektion identifizieren lassen, werden nämlich oftmals nur mit einer bestätigenden Rückmeldepartikel aufgenommen (bei Angeboten siehe Bsp. 5; bei Spezifikationsfragen siehe Bsp. 13; bei Reparaturinitiierungen siehe Bsp. 18; bei *challenges* siehe Bsp. 19)[75]. Im Sinne der *next-turn proof procedure* könnte man somit die hier dargestellte Kategorisierung der Verwendungen in Frage stellen und die Rückmeldungen als Evidenz dafür miteinbeziehen, dass *soll ich…?* in allen Fällen in meiner Belegsammlung als eine Art ‚Bestätigungsfrage' fungiert. Doch wenn man andere sequenzielle, linguistische und aktivitäts- bzw. kontextspezifische Merkmale berücksichtigt, lässt sich problemlos erkennen, dass z. B. „soll ich die jetzt überfahren?" keine prototypische Entscheidungsfrage darstellt, die eine ernsthafte Antwort erwartbar macht. Genau an solchen Beispielen kann man die Grenzen der *next-turn proof procedure* sowie die Relevanz von anderen Merkmalen, die für ein Muster bzw. für die Verwendung von *soll ich…?* zum Vollzug einer bestimmten Handlung konstitutiv sind, erkennen (vgl. Abschnitt 4.1.3 und Kap. 10 für eine weitere Diskussion).

[75] Aufgrund von Problemen mit dem Kodierschema in Bezug auf Reaktionen auf *soll ich...?* sowie Problemen mit der Darstellung von Kodierungsergebnissen wurde auf die entsprechenden Statistiken bezüglich dieser Kategorie verzichtet (s. auch Abschnitt 4.2.3.2).

	Angebot			**Spezifikationsfrage**	**Reparatur-initiierung bzw. reparaturinitiierende Interpretation**	***Challenge* bzw. Einwand**
	Hilfsangebot	**Angebot der Teilhilfe und der Übernahme des Gesamtprojektes**	**Kooperationsangebot**			
Sequenzkontext	• Problemanzeigen von RezipientInnen mithilfe von indexikalischen Rekrutierungsmethoden, wie z. B., *trouble alerts, embodied displays of trouble, reports of trouble* • Informations- oder Bestätigungsfragen der RezipientInnen, die auf ein ‚kognitives' Problem hindeuten, das aber auf praktische Weise von anderen gelöst werden kann.	• Vorheriger ‚Handlungsplan' • SprecherInnen sind schon in ein Projekt involviert.	Teilweise nach einem vorher formulierten ‚Handlungsplan' (nicht unbedingt explizit angesprochen und wenn doch, dann nicht unbedingt in unmittelbarem Sequenzkontext).	• Vorheriger ‚Handlungsplan' • SprecherInnen sind schon in ein Projekt involviert.	Ambige verbale/nonverbale Aufforderungen oder z. B. leibliche ‚aufforderungs-verdächtigte' Handlungen, die auf die AdressatInnen gerichtet sind.	Eine Handlung der anderen Teilnehmenden, die die Handlungsoptionen der *soll ich…?*-SprecherInnen einschränkt.
Turndesign	• Pronominale indirekte Objekte (wie z. B. *dir, euch*) • Partikel *mal*	• Fokusakzent auf der Konstituente, die spezifiziert wird • Partikel *mal*	• Fokusakzent auf der Konstituente, die spezifiziert wird • Partikel *mal*	Fokusakzent auf der Konstituente, die spezifiziert wird	Fokusakzent auf der Konstituente, die spezifiziert wird	• Formulierung einer extremen bzw. absurden Proposition bzw. Handlungsoption, die nach sozialen/gesetzlichen Normen und/oder Regeln unzulässig oder problematisch wäre • Auftreten von *jetzt*

Rückmeldung	**Annahme:** Minimale Bestätigung **Ablehnung:** Ablehnungspartikel + Account			**Annahme:** Minimale Bestätigung (+oftmals Vagheitsmarker) **Ablehnung:** Ablehnungspartikel + Account/Gegenvorschlag	**Annahme:** Minimale Bestätigung (+Spezifikation) **Ablehnung:** Ablehnungspartikel (+ Account/korrektive Aufforderung/ Instruktion bzw. Reparatur)	Minimale Bestätigung / Lachen
Wessen Problem bzw. wessen Projekt und was für ein Problem?[76]	**Dein** praktisches/ kognitives Problem / **dein** Projekt	**Mein** praktisches/kognitives Problem / **mein** Projekt	**Unser** Problem / **unser** Projekt	**Mein** praktisches/kognitives Problem / **mein** Projekt	**Mein** Verständnisproblem / **dein** Projekt	**Du** als ***Verursacher*** des Problems bzw. Akzeptabilitätsproblem
Primäre Verantwortung für den Handlungs-verlauf	AdressatInnen	SprecherInnen	Beide	SprecherInnen	AdressatInnen	AdressatInnen

Tab. (9): Zusammenfassender Überblick über Verwendungsweisen von *soll ich…?*.

[76] Vgl. Wootton (1997: 167) zu “whose problem is this?”.

Darüber hinaus konnte im vorliegenden Kapitel gezeigt werden, dass Funktionen von *soll ich…?* nicht an spezifische Aktivitäten bzw. Interaktionssettings gebunden sind. Obwohl viele *soll ich…?*-Belege aus Interaktionssettings stammen, in denen die Teilnehmenden in eine gemeinsame Aktivität bzw. in einem gemeinsamen Handlungsprozess involviert sind, kann aufgrund von den hier dargestellten Analysen nicht bestätigt werden, dass nur Angebote in solchen Settings zu finden sind bzw. nur an solche Settings geknüpft sind (vgl. Redder 1983: 163). An dieser Stelle kann überdies die Frage aufgeworfen werden, weshalb Rateinholungen mit *soll ich…?* in den vorliegenden Analysen nicht erwähnt werden, obwohl diese Funktion oftmals in der Literatur beschrieben wurde (vgl. Abschnitt 5.1). Dem Format der Rateinholungen sind in der vorliegenden Kollektion die Spezifikationsfragen am ähnlichsten (vgl. Abschnitt 5.3.3). Sie haben mit Rateinholungen gemein, dass sie – genauso wie Rateinholungen – das Projekt der SprecherInnen betreffen, d.h. etwas, worüber sie primäre deontische Rechte haben. Allerdings liegt die Entscheidung, die Kategorie von Rateinholungen für solche *soll ich…?*-Fälle nicht zu verwenden, hauptsächlich in der Handlung begründet, die als nächstes erwartbar bzw. relevant gemacht wurde: Rateinholungen machen einen Vorschlag oder Ratschlag relevant (vgl. Couper-Kuhlen/Thompson 2020), während *soll ich…?*-Fragen – auch durch ihren syntaktischen Status als Entscheidungsfragen – primär eine Bestätigung der formulierten möglichen Handlungsoption relevant machen.

Trotz der dargelegten systematischen Unterschiede zwischen den oben dargestellten Verwendungsweisen von *soll ich…?* lässt sich doch ein funktionsübergreifender *Gehalt* dieser Praktik herausarbeiten, d.h. das, was mit dieser Praktik *beinahe ausnahmslos* vollzogen wird. In allen Verwendungen wird mit *soll ich…?* um Autorisierung einer von den SprecherInnen als wahrscheinlich bzw. präferenziell erachteten Handlungsoption gebeten, die im gegebenen Kontext aufgrund von sozialen oder gesetzlichen Normen erwartbar und möglicherweise relevant wäre[77]. Diese Handlungsrelevanz kann zum einen durch (mögliche) *Wünsche* oder *Bedürfnisse* der AdressatInnen bedingt sein, wie beispielsweise im Falle von Hilfsangeboten und Reparaturinitiierungen. Sowohl Hilfsangebote als auch Reparaturinitiierungen mit *soll ich…?* reagieren auf Handlungen, mit denen man Hilfe von jeweils anderen rekrutieren kann. Der Unterschied besteht jedoch im Grad der Obligation: Während Hilfsangebote in Kontexten realisiert werden, in denen es nicht klar ist, *ob* eine Handlung bzw. eine Hilfestellung der *soll ich…?*-SprecherInnen relevant ist, werden Reparaturinitiierungen nach Bitten bzw. Aufforderungen realisiert, die die Relevanz einer Handlung vom *soll ich…?*-Sprecher zwar normativ erwartbar machen, jedoch nicht klar (genug) formulieren, *was* für eine Handlung vom *soll ich…?*-Sprecher erwartet wird. Auch bei *challenges* wird das Format eingesetzt, nachdem die AdressatInnen die Handlungsoptionen bzw. die Handlungsautonomie der *soll ich…?*-SprecherInnen eingeschränkt haben und sie dadurch in eine Situation bringen, in der den *soll ich…?*-SprecherInnen keine alternative Handlungsoption zur Verfügung steht bzw. in der die *soll ich…?*-

[77] Die einzige Verwendung, in der dies nicht zutrifft, stellen *challenges* dar, die als ironische Handlungen im traditionellen Sinne fungieren und in denen diese funktionsübergreifende Bedeutung des Formats quasi ‚ausgenutzt' wird, um das Gegenteil von dem zu sagen, was man meint.

SprecherInnen *so tun, als ob* ihnen keine Alternative zur Verfügung stehen würde. Mithilfe von *soll ich…?* wird das vorherige Handeln des Adressaten als *die Erwartung einer (alternativen) Handlung implizierend* behandelt und zwar in Kontexten, in denen den *soll ich…?*-SprecherInnen aufgrund von sozialen oder gesetzlichen Normen aus ihrer Perspektive keine Handlungsoption übrig bleibt. Die Handlungsrelevanz bzw. -erwartung kann außerdem durch die *normative Ordnung* einer Aktivität bzw. des Aktivitätsrahmens bedingt sein (wie z. B. Kochen nach einem Rezept oder Autofahren) und wird entweder durch die Teilnehmenden (wie z. B. bei Kooperationsangeboten) oder durch externe, normative Regeln (wie z. B. manchmal bei Spezifikationsfragen) bestimmt.

Gleichzeitig positionieren sich die SprecherInnen von *soll ich…?* zumindest teilweise als unwissend bzw. sie drücken eine gewisse Unsicherheit in Bezug darauf aus, *ob* eine Handlung relevant ist, ob *diese* Handlung relevant ist, ob diese Handlung *jetzt* relevant ist etc. Dies stimmt auch mit Befunden zu der Bedeutung von interrogativen Formaten überein (vgl. Raymond et al. 2021; Rossi 2012: 454). Somit wird der Rezipient als derjenige positioniert, der über den Handlungsverlauf des *soll ich…?*-Sprechers entweder aufgrund von primären epistemischen/deontischen Rechten über den jeweiligen *course of action* oder *gleichen* Entscheidungsrechten (mit-)entscheiden kann. Mit *soll ich…?* zeigen SprecherInnen also ihre Interpretation an, dass im gegebenen interaktionalen Sequenzkontext eine Handlung von ihnen normativ erwartbar bzw. notwendig ist, ohne zu spezifizieren, was die Quelle dieser Interpretation und somit der Obligation der jeweiligen Handlungsoption ist. Diese Offenheit schlägt sich auch in der Semantik des Modalverbs *sollen* nieder, welches zwar eine mögliche Handlungsobligation implizieren kann, diese jedoch nicht explizit spezifiziert (vgl. z. B. Brünner/Redder 1983: 42; Öhlschläger 1989: 173f.; Zifonun et al. 1997: 1913-1918; vgl. auch Kratzer 2012; Nuyts 2006). Ein wichtiger Bestandteil der Bedeutung von *soll ich…?* besteht darin, dass man mithilfe dieses Formats einen normativen Handlungsrahmen aufruft, was auch als kollateralen Effekt angesehen werden kann (vgl. Sidnell/Enfield 2012). Das heißt, dass die praktische Handlung, die mit dem Format formuliert wird, mithilfe von *soll ich…?* als *normativ erwartbar, sozial und/oder gesetzlich akzeptabel* gerahmt wird: Mit *soll ich…?* wird somit die Bedeutung aufgerufen, dass die Ausführung der mit *soll ich…?* formulierten Handlung vom *soll ich…?*-Sprecher aufgrund von gewissen Regeln und Normen (wie z. B. Regeln der Kooperation, der Hilfestellungorganisation, vgl. Kendrick 2021; oder teleologischen Regeln) normativ erwartbar ist und nicht (nur) auf persönlichen Wünschen oder Präferenzen des Rezipienten beruht.

6 Handlungskonstitution und -zuschreibung mit *kannst du…?*

Im Folgenden wird zunächst ein Überblick über die bisherige Forschung zum Format *kannst du…?* und ähnliche Formate in anderen Sprachen, wie z. B. im Englischen, Polnischen und Italienischen gegeben (Abschnitt 6.1). Danach wird die Kollektion vorgestellt, die der vorliegenden Untersuchung zugrunde liegt (Abschnitt 6.2). Anschließend werden rekurrente Handlungen dargestellt, die mit dem Format vollzogen werden sowie Umgebungen, in denen es für die jeweiligen Handlungen eingesetzt wird (Abschnitt 6.3). Danach werden Ergebnisse der quantitativen Auswertung von einzelnen Kategorien, nach denen die Kollektion kodiert wurde und die sich für die qualitative Analyse als besonders relevant erwiesen haben, präsentiert (Abschnitt 6.4). Am Schluss werden die Ergebnisse kurz zusammengefasst, gefolgt von einer Diskussion über die kontextübergreifende Bedeutung der Praktik (Abschnitt 6.5).

6.1 Forschungsüberblick über Funktionen von *kannst du…?* und ähnliche Formate in anderen Sprachen

Das Format *kannst du…?* (genauso wie seine Entsprechungen in anderen Sprachen) wird oftmals „standardisiert als Realisierungsform[…] von Aufforderungen“ bzw. als prototypischer indirekter Sprechakt für Bitten bzw. Aufforderungen[78] behandelt (Brünner/Redder 1983: 57; vgl. Gordon/Lakoff 1971; Searle 1975b; vgl. Abschnitt 2.1.3 zu indirekten Sprechakten; vgl. z. B. Barron 2003 und Blum-Kulka 1987 zu *query preparatory*): Die Fähigkeit der AdressatInnen, die mit dem Modalverb *können* zum Ausdruck kommt, gilt als Vorbereitungsbedingung der Aufforderung. Das heißt, um der Bitte bzw. der Aufforderung nachzukommen, müssen die AdressatInnen dazu fähig sein, die Zielhandlung auszuführen. Wenn die Fähigkeit der AdressatInnen außer Frage steht, wird die Äußerung als Bitte interpretiert. Laut Ervin-Tripp (1976) gehört das Format *can you…?* zusammen mit anderen interrogativen Formaten (wie z. B. *would you…?, could you…? will you…?* u.ä.) zu der Gruppe von sogenannten *eingebetteten Imperativen* (Orig. *embedded imperatives*). Bei diesen Handlungsformaten werden Agens und Zielhandlung genannt, während Modalverben in der turninitialen Position als eine Art formaler Zusatz gelten, der Imperative einbettet[79] und die soziale Funktion des jeweiligen Formats mit imperativischer Bedeutung beeinflusst.

[78] In der vorliegenden Arbeit werden die Handlungskategorien ‚Bitte‘ und ‚Aufforderung‘ synonym verwendet und als eine Handlung verstanden, mit der man den Anderen zur Ausführung einer praktischen Handlung bringt (vgl. z. B. Drew/Couper-Kuhlen 2014; Rossi 2012 und Zinken/Ogiermann 2013 für eine ähnliche Verwendung des englischen Handlungskonzepts *request;* siehe aber Craven/Potter 2010 für die Unterscheidung zwischen *requests* und *directives*). Eine genauere Abgrenzung zwischen den beiden Handlungsbegriffen im Deutschen sowie die Relevanz zwischen den beiden Konzepten für Interaktionsteilnehmende muss in weiteren Untersuchungen genauer geklärt werden.

[79] Während *can you…?* im Englischen zwar als eingebetteter Imperativ angesehen werden kann, stimmt es für das Deutsche nicht. Denn eingebettet würde in *kannst du…?* allenfalls ein deontischer Infinitiv, weil auf *kannst du…?* keine imperative Form, sondern eine indefinite VP folgt.

Eine ähnliche Definition von solchen Formaten, auf die sich auch Ervin-Tripp bezieht, liefern Sinclair und Coulthard (1974: 32), laut denen

> [a]n interrogative clause is to be interpreted as a *command to do* if it fulfills all the following conditions: (i) it contains one of the modals *can, could, will, would* (and sometimes *going to*); (ii) the subject of the clause is also an addressee; (iii) the predicate describes an action which is physically possible at the time of utterance.

Weitere wichtige Faktoren, die zur Interpretation solcher Formate (inkl. *can you…?)* als Bitten bzw. Aufforderungen beitragen, stellen die aktuelle Diskurssituation bzw. der unmittelbare Kontext, Interaktionssettings, in denen das Format auftritt sowie kategoriengebundene Rechte und Pflichten von SprecherInnen und AdressatInnen dar (Deppermann/Gubina 2021a; vgl. auch Ervin-Tripp et al. 1987).

Eine erste konversationsanalytische Re-Analyse von *indirekten Sprechakten* im Sinne von sequenziellen Handlungen bietet Levinson (1983: 354-61). Laut seiner Analyse kommt die Aufforderungslesart durch die kondensierte Sequenz, in der interrogative Formate wie *can you…?, can I…?, do you have…?* u.Ä. als Vorbitten fungieren, die darauf abzielen, zu prüfen, ob die notwendige Vorbedingung für das Nachkommen bzw. die Erfüllung der Aufforderung besteht. Indem sich Vorbitten in der Regel u. a. auf das Vorhandensein von einem Objekt oder auf die Fähigkeit der AdressatInnen zur Ausführung bestimmter Handlungen beziehen und somit „übliche Gründe für ein Ausschlagen der Bitte“ (Levinson 1983: 355) formulieren, ermöglichen sie, eine Ablehnung der Bitte bzw. der Aufforderung vorzubeugen. Wenn die Vorbedingungen erfüllt sind, wird in Reaktion darauf die erwünsche Handlung ausgeführt, ohne dass SprecherInnen, welche die Vorbitte geäußert haben, eine direkte Bitte bzw. Aufforderung in der dritten Position realisieren müssen. Das heißt, die vierteilige Sequenz, die aus einer Prä-Sequenz (Vorbitte + *go-ahead*) und einer anschließenden Hauptsequenz (Aufforderung + Nachkommen bzw. Erfüllung) besteht, wird auf eine zweiteilige Sequenz in Form von [Vorbitte + Nachkommen bzw. Erfüllung] kondensiert (siehe Fox 2015 für Kritik an dieser Argumentation).

Aus der Sicht der Konversationsanalyse und Interaktionalen Linguistik lässt sich das Format *kannst du….?* (genauso wie alle anderen in der vorliegenden Arbeit untersuchten Modalverbformate) zu den sogenannten *double-barrelled actions* zählen: Im Falle von *kannst du…?* gilt die Frage als Mittel bzw. *vehicle* zum Ausführen der Bitte bzw. der Aufforderung (Schegloff 2007a: 73-78; vgl. Abschnitt 2.2.3 zum Kontext der *double-barrelledness*). Nichtdestotrotz wurde das Format *kannst du…?* (sowie alternative Praktiken in anderen Sprachen) in der bisherigen konversationsanalytischen und interaktionslinguistischen Forschung nur in der Verwendung für Bitten bzw. Aufforderungen untersucht (Antaki/Kent 2012; Craven/Potter 2010; Curl/Drew 2008; Fox/Heinemann 2016, 2017; Gubina 2021a; Rossi 2015a: Kapitel 4; Wootton 2005; s. aber Deppermann/Gubina 2021a). In ihrer Untersuchung von Bitten, die nicht sofort auszuführen sind und die mit *I wonder if…* und *can/could/would you…?* vollzogen werden, zeigen Curl und Drew (2008) Folgendes: Aufforderungen werden mit *can you….?* dann gestaltet, wenn sich die Auffordernden nicht an möglichen Kontingenzen, d.h. situativen oder lokalen Schwierigkeiten bzw. Problemen orientieren, die den AdressatInnen beim Nachkommen bzw. bei der

Erfüllung der Aufforderung im Wege stehen können. Indem sie wenig Orientierung an möglichen Kontingenzen aufzeigen, positionieren sich die SprecherInnen als berechtigte Auffordernden (vgl. Craven/Potter 2010; Curl/Drew 2008:149).

Andere Studien, die sich dagegen mit *hier-und-jetzt*-Aufforderungen mit ähnlichen Formaten sowohl im Englischen als auch in anderen Sprachen (etwa im Polnischen und Italienischen) in der Alltagsinteraktion beschäftigen, konzentrieren sich auf den Zusammenhang zwischen der aufgeforderten Handlung und der projizierten *line of action* der AdressatInnen. Eine der ersten solchen Studien stammt von Wootton (1997, 2005), der den Erwerb und die Verwendung von spezifischen linguistischen Formaten (unter anderem) für Aufforderungen bei einem englischsprachigen Kind untersucht. Seine Ergebnisse zeigen, dass die Form *can you…?* eine Abweichung vom projizierten und erwarteten Handlungsverlauf bzw. Sequenzrichtung darstellt. Darüber hinaus stellt er fest, dass man mit *can you…?* zu Handlungen auffordert, die im Interesse von Auffordernden liegen bzw. von denen diese profitieren (Wootton 1997:147).

In seiner Untersuchung des Aufforderungssystems im Italienischen zeigt Rossi, dass das interrogative Format *puoi VP?* (‚kannst du…?') im Italienischen dann eingesetzt wird, wenn die aufgeforderte Handlung nicht mit dem (laufenden oder projizierten) *line of action* der AdressatInnen übereinstimmt. Insbesondere zeigt Rossi, dass dieses Format in Umgebungen verwendet wird, in denen

> the requestee has displayed overt resistance to do the action or to cooperate in the matter at hand before the request is made, ii) the requester's entitlement to make the request is low, or iii) the action requested is costly for the requestee (Rossi 2015a: 127, Kapitel 4).

Ähnliche Ergebnisse liefern auch Zinken/Ogiermann (2013) in ihrer vergleichenden Untersuchung von Aufforderungen, die mit Imperativen und mit Entscheidungsfragen in der 2. Pers. Sg. (wie *kannst du…?*) im Polnischen und Englischen realisiert werden: Während mit Imperativen in der Regel zu solchen Handlungen aufgefordert wird, die den Handlungsverlauf bzw. den *course of action* des Adressaten betreffen, beziehen sich interrogative Aufforderungen auf Handlungen, für deren Ausführungen AdressatInnen von ihrem laufenden – von der aufgeforderten Handlung unabhängigen – Projekt abweichen.

Dem vorliegenden Überblick lässt sich entnehmen, dass der Hauptfokus bei der Untersuchung von Formaten wie *kannst du…?* bisher fast ausschließlich auf der Verwendung von Bitten bzw. Aufforderungen lag (vgl. aber Deppermann/Gubina 2021a). Darüber hinaus wurde das spezifische Format *kannst du…?* im Deutschen konversationsanalytisch bisher kaum untersucht (siehe aber Gubina 2021a). Dieses Kapitel verfolgt somit das Ziel, diese Forschungslücke für das deutschsprachige Format *kannst du…?* durch die präsentierte Analyse zu schließen.

6.2 Kollektionsbeschreibung

Zunächst wurde nach allen Fällen von *kannst du…?* in den Videodaten des FOLK gesucht. Diese Suche ergab 411 Treffer, aus denen eine Zufallsstichprobe von 150 Fällen gezogen wurde. Als Nächstes wurden aus dieser Auswahl nur Fälle des interrogativen *kannst du…?*-Formats manuell ausgewählt. Akustisch unverständliche Fälle wurden ausgeschlossen. Abgebrochene Fälle des Formats wurden berücksichtigt, um zu untersuchen, weshalb die Teilnehmenden eine Selbstreparatur initiieren und somit die gegebene Umgebung als unpassend für die Praktik ausweisen. Anschließend wurden n=2 Fälle von *könnt ihr…?* und n=4 Fälle von *können Sie…?* miteinbezogen, um zu überprüfen, ob diese Formate trotz unterschiedlichem pronominalem Subjekt ähnlich fungieren. Somit bestand die Hauptkollektion aus n=81 Fällen (vgl. Tab. 4 in Abschnitt 4.2.2 für die Verteilung des Formats auf Interaktionsarten). Die in Kapitel 6.4. präsentierten quantitativen Auswertungen der Gesamtkollektion beruhen auf n=79 Fällen, weil n=2 abgebrochene *kannst du…?*-Turns aufgrund der Unvollständigkeit in Bezug auf mehrere Kategorien nicht berücksichtigt werden konnten.

Die Kollektion wurde nach den in Abschnitt 4.2.3.2 erwähnten Kategorien kodiert. Zusätzlich wurden in der Kollektion folgende Aspekte erfasst, die bei den Einzelfallanalysen als *potenziell* wichtig für die Verwendungsweise des Formats erschienen:

Sequenzkontext und die Position des kannst du…?*-Turns innerhalb der Sequenz sowie der Aktivität:*

- Art der Reaktion:
  - <u>Bestätigung/Ablehnung</u>: Dazu zählen sowohl verbale (wie z. B. Responsivpartikeln, spezifische Formeln wie *kann ich machen* etc.) als auch nonverbale (wie z. B. Nicken oder Kopfschütteln) Praktiken, mit denen RezipientInnen auf die Entscheidungsfrage reagieren und somit die Anforderungen der formalen Designpräferenz (Raymond 2003) erfüllen können.
  - <u>Ausführung der Handlung</u>: Darunter wird der eigentliche Vollzug der (praktischen) Handlung verstanden, die mit dem *kannst du…?*-Turn formuliert wird.
  - <u>Bestätigung/Ablehnung + Ausführung der Handlung</u>: Zu dieser Kategorie gehören solche Arten von Rückmeldungen, mit denen RezipientInnen im Sinne von *double-barrelled actions* sowohl auf die Entscheidungsfrage bzw. die syntaktische Form als auch auf die Bitte bzw. Aufforderung reagieren (Raymond 2013; vgl. Abschnitt 2.2.3).
  - <u>Sonstiges</u>: Hier wurden solche Arten von Rückmeldungen erfasst, die von den von *kannst du…?* eröffneten bzw. projizierten Handlungsoptionen abweichen, wie vor allem Reparaturinitiierungen und transformative Antworten.
  - <u>Keine Reaktion</u>: Hier handelt es sich vor allem um solche Fälle, in denen *kannst du...?*-Turns in meiner Kollektion quasi ignoriert werden (entweder durch Schweigen oder durch die Initiierung einer neuen Sequenz, die nichts mit dem *kannst du...?*-Turn und dem damit initiierten Handlungsstrang zu tun hat).
- 3. Position [<u>ja/nein</u>] und freie Beschreibung dessen, was genau in der 3. Position passiert

- Speziell im Falle von *kannst du…?*-Aufforderungen: Ist die Aufforderung eine Erstaufforderung im laufenden Projekt? [ja/nein]
- Relevanz der Ausführung einer praktischen Handlung [sofort/später/x[80]]
- Account von den *kannst du…?*-SprecherInnen [ja/nein]

Verbale und nonverbale Designmerkmale des kannst du…?*-Turns*

- Blickverhalten von *kannst du…?*-SprecherInnen und *von kannst du…?*- AdressatInnen vor, während und nach der Realisierung des kannst du…?-Turns;
- Sonstiges nonverbales Verhalten von *kannst du…?*-SprecherInnen und AdressatInnen vor, während und nach der Realisierung des *kannst du…?*-Turns (wie z. B. Gesten, Mimik etc.)
- Verbklasse des Hauptverbs [Tätigkeitsverb/Zustandsverb/mentales Verb/verbum dicendi/sonstiges]
- Vorkommen von Vokativen in *kannst du…?*-Turns [ja/nein]

In Abschnitt 6.4 wird nur auf die quantitative Auswertung von Kategorien eingegangen, die sich für die in Abschnitt 6.3 dargestellten Verwendungsweisen als relevant erwiesen haben und deren Kodierung und Auswertung keine Probleme in Bezug auf die Reliabilität aufweisen (genauer dazu siehe Abschnitt 4.2.3.2).

6.3 Handlungsspezifik

Im Folgenden werden drei Gruppen von Handlungen dargestellt, die sich mit *kannst du…?* vollziehen lassen, nämlich Informations-, Bestätigungs- und problematisierende Wissensdiskrepanzfragen (Abschnitt 6.3.1), Bitten bzw. Aufforderungen (Abschnitt 6.3.2) und konditionelle aufforderungsimplikative Fähigkeitsfragen (Abschnitt 6.3.3). Die im Folgenden beschriebenen Ergebnisse wurden zum größten Teil in Deppermann/Gubina (2021a) veröffentlicht.

6.3.1 Fragen: Informations-, Bestätigungs- und problematisierende Wissensdiskrepanzfragen

Im Unterschied zu Aufforderungen machen Informationsfragen keine Ausführung der/einer praktischen Handlung relevant. Vielmehr geht es darum, Informationen über die Kompetenz oder Fertigkeiten von AdressatInnen zu erhalten. In der vorliegenden Kollektion tritt dieses Format daher oftmals (jedoch nicht ausschließlich) in Interaktionsarten auf, in denen der Fokus der Interaktion auf dem Informationsaustausch liegt, z. B. in Interviews, Bewerbungsgesprächen oder WG-Castings. Bei Fragefällen von *kannst du…?*

[80] ‚x' betrifft solche Fälle von *kannst du…?*, die als Fragen fungieren und die von daher keine praktische Handlung von AdressatInnen erwartbar machen.

ist entscheidend, dass die Aufforderungslesart durch unterschiedliche kontextuelle Bedingungen ausgeschlossen wird, wie an folgenden Beispielen gezeigt wird.

Der erste Fall stammt aus einem WG-Casting und folgt einer ausführlichen Vorstellung der Bewerberin (AS). Nachdem die Bewerberin schon viele Informationen über sich vermittelt hat, realisiert sie in Zeile 01 mit „oh mein GOTT," einen *response cry* bzw. eine Art Interjektion, mit dem ein Problem nicht expliziert, sondern nur markiert wird. Im Anschluss fragt sie „was könnt ich NOCH erzählen." (Z. 02). Das Problem wird in Zeile 02 mithilfe von zwei sprachlichen Ressourcen thematisiert, nämlich mit oben genannter Frage, die als Form des Selbstgesprächs bzw. *self-talk* (Goffman 1981) betrachtet werden könnte, und einem im Anschluss gedehnt realisierten Hesitationsmarker „hm:;" (Z. 02), der wiederum ein bestehendes kognitives Problem signalisieren könnte. Obwohl die Frage weder verbal noch nonverbal an jemand gerichtet zu sein scheint (siehe Abb. 18), kann sie trotzdem von allen Teilnehmenden inklusive der Sprecherin selbst beantwortet werden:

Bsp. (22): FOLK_E_00251_SE_01_T_02_c631_kochen

```
01   AS   *oh mein GOTT,=
     as-b *Blick auf den Tisch--->
02   AS   =was könnt ich NOCH erzählen.#=hm:;
     abb                               #19
```

Abb. (18): AS schaut auf den Tisch.

```
03=> SL   kannst  du  KOCHen?
04        (0.3)
05   SL   ((lacht))
06        (1.2)
07   EH      PI[zza; ]
08   AS       *[es  R]EIcht *für [mei      ]ne verhältnisse;
     as-b --->*Blick auf EH-*Blick auf AS--->>
09   NJ                         [((lacht))]
```

Als Reaktion darauf wird die Frage nach Informationen (*request for information*) von einer WG-Bewohnerin (SL) realisiert: Mit „kannst du KOCHen?" (Z. 03) zeigt SL, dass sie das Problem von AS erkannt hat, und bietet eine Lösung, indem sie der Rezipientin ein mögliches neues Thema vorgibt, über das sie sprechen kann (vgl. Schegloff 2007a:

169-180 zu *topic-proffering sequences*). Nach einer Pause in Zeile 06 bietet einer der BewohnerInnen eine *candidate answer* an (Z. 07; vgl. Pomerantz 1988; Svennevig 2013). Diese mögliche Antwort wird in Überlappung mit der nicht typ-konformen Antwort von AS in Zeile 08 realisiert (vgl. Raymond 2013). Diese ist eine eingeschränkte Bestätigung, die nicht den Anspruch erhebt, dass das von AS angesetzte Kompetenzkriterium auch für die Fragestellerin ausreicht. Damit macht AS deutlich, dass sie die *kannst du…?*-Frage nicht als Aufforderung, sondern als *Informationsfrage* verstanden hat. Die Lesart der Informationsfrage wird in diesem Fall aufgrund von mehreren Kontextfaktoren deutlich. Erstens wird die Bedeutung der Äußerung durch die Interaktionsart und die Beteiligungsstruktur der Teilnehmenden klar: Da es sich um eine fokussierte Interaktion handelt, die sich auf die Informationselizitierung durch Frage-Antwort-Sequenzen richtet und keine weiteren Aktivitäten der Interaktionsteilnehmenden vorsieht, gehört es zur Rolle von AS als Bewerberin, sich möglichst detailliert und positiv vorzustellen. Darüber hinaus wird die erwartete Handlung durch das Verb *erzählen* in Zeile 02 schon vorgegeben: Mit ihrer Antwort in Zeile 08 aligniert sich AS mit dieser bereits zuvor projizierten *course of action*, indem sie biographisches Wissen über sich als Bewerberin erweitert. Doch dass *kannst du…?* in diesem Fall als Frage und nicht als Aufforderung verstanden wird, liegt nicht nur an der Relation des Turns zur laufenden Aktivität, sondern auch daran, dass in diesem Turn keine Referenz auf das Redemoment bzw. auf einen bestimmten Zeitpunkt (wie z. B. *heute Abend, morgen, am Samstagabend*) angezeigt wird, was ein *common ground* bzw. gemeinsame Pläne zwischen den InteraktionsteilnehmerInnen teilweise präsupponieren würde. Somit wird klar, dass es sich bei dieser *kannst du…?*-Frage um eine Informationsfrage über generelle Kochkompetenzen von AS handelt.

Kannst du…?-Fragen können sich nicht nur auf generelle Kompetenzen des Rezipienten beziehen, sondern auch auf situierte Handlungsmöglichkeiten, wie aus Beispiel (23) hervorgeht. Dieses Beispiel ist einer praktischen Fahrstunde entnommen. Vor diesem Ausschnitt biegt der Schüler in eine Straße. Nach dem Transitionsmarker *so* in Zeile 01 (Barske/Golato 2010), schaut der Lehrer den Schüler an und fragt ihn, ob der Schüler am Ende der Straße weiterfahren kann (Z. 02; Abb. 19):

Bsp. (23): FOLK_E_00171_SE_01_T_01_c464_weiterfahren

```
01   RK   (.) °hh so;
02=> RK   (.) kAnnst du da vorne WEIterfahrn?+#
     rk                                  --->+Blick auf STU--->
     abb                                      #19
```

Abb. (19): Das Auto fährt eine T-Kreuzung an.

```
03   ST   (0.6) JAha,+
     rk          --->+
04   RK   N:EI:N.
05        (0.7)
06   RK   du kannst [NUR   ]
07   ST             [irgend]wie rechts und LI[NKS,]
08   RK                                      [   R]I::CHtig;=
09        =un w[o müssen wir HIN?]
10   ST         [(xxx xxx)        ]
11   ST   (1.7) WEISS i nich;
12        (0.4) rechts,
13   RK   j:a:.
14        (0.3) das is im unterricht so beSPROCHen;
```

Abb. (20): T-Kreuzung.

Der Schüler liefert eine Bestätigung (Z. 03), die jedoch sofort von dem Lehrer abgelehnt wird (Z. 04). Nach einer kurzen Pause von 0.7 Sekunden (Z. 05) formuliert der Lehrer im nächsten Turn eine Korrektur (Z. 06), die vom Schüler ko-konstruiert wird (Z. 07): Der Schüler kann nur rechts oder links fahren. Somit behandelt der Schüler den *kannst du….?*-Turn des Lehrers in Zeile 02 als Informationsfrage bezüglich der situierten Handlungsoptionen, weil die Antwort auf die *kannst du…?*-Frage nicht von den Fertigkeiten oder physischer Fähigkeit des Schülers weiterzufahren abhängt, sondern eher von den räumlichen Bedingungen, zu denen beide Teilnehmenden visuellen Zugang haben (vgl. Abb. 19 und

20). In Zeile 08 bestätigt der Lehrer die Korrektheit der *anticipatory completion* des Schülers[81] (vgl. Brenning 2015; Lerner 1987, 1991).

Im Unterschied zum vorherigen Fall ist der Lehrer als Fragender sowohl aufgrund des visuellen bzw. räumlichen Zugang als auch angesichts seiner epistemischen Autorität in einer [K+]-Position. Somit scheint der *kannst du…?*-Turn in diesem Fall als eine Art *known-information question* bzw. Prüfungsfrage zu fungieren (vgl. Mehan 1979, 1985; Searle 1969: 69), die für solche pädagogischen Settings kennzeichnend ist und durch die Kategorien von Lehrer-Schüler aufgerufen werden. Damit überprüft der Lehrer, ob der Schüler über Kenntnisse verfügt, die für eine korrekte Ausführung der nächsten erwartbaren Handlung im Rahmen der Aktivität – an der kommenden Kreuzung nach rechts abbiegen – erforderlich sind. Dies lässt sich auch an der Folgesequenz erkennen: In Zeile 09 stellt der Lehrer eine weitere Frage nach dem Zielort. Mit diesem Turn zeigt der Lehrer an, dass die *kannst du…?*-Frage in Zeile 02 eine Art vorbereitende Frage darstellen soll, die den Schüler darauf hinweisen sollte, wie er an der Kreuzung bzw. in der folgenden Situation, die eine Entscheidung relevant setzt, zu handeln hat.

In manchen Fällen wird die Handlung, die mit dem *kannst du…?*-Turn vollzogen wird, auch im selben Turn des Sprechers durch eine TCU nach oder vor der fokalen *kannst du…?*-TCU disambiguiert. Die zusätzliche TCU vor oder nach *kannst du…?* dient dann als eine *zusätzliche* Evidenzquelle dafür, dass *kannst du…?* als Frage zu betrachten ist. Das lässt sich auch an Beispiel (24) erkennen, welches einer Physiotherapie entstammt. Vor Beginn des Ausschnitts wird die Patientin (SR) von der Therapeutin (KL) auf eine neue Übung vorbereitet. In Zeile 02 bittet KL SR darum, ihr bei aufkommenden Schmerzen während der Übung Bescheid zu geben. Im Anschluss kündet sie die sich anbahnenden Handlungsschritte an und führt die praktische Handlung bereits mit dem rechten Bein der Patientin aus (Z. 02-06). Nachdem sie SRs Bein bzw. Wade in die richtige Position gelegt hat, fragt sie, ob alles in Ordnung ist (Z. 07) und ob die Patientin die Position aushalten kann (Z. 08):

Bsp. (24): FOLK_E_00343_SE_01_T_01_c777_aushalten

```
01        (0.4)
02   KL   wenn was WEHtut oder so sagen sie mir beSCHEID?
03   KL   °h ich nehm jetz ihr linkes bei äh ihr rEchtes BEIN,=
04   KL   =bin schon durchenAN*der,*°h
     kl                      *nimmt SRs rechtes Bein*hebt das
                                   Bein/die Wade hoch--->
05        (0.2)
```

[81] Diese Korrektursequenz scheint durch ein Verstehensproblem bzw. Missverständnis in Bezug auf die Bedeutung des Verbs *weiterfahren* aus dem *kannst du…?*-Turn verursacht zu sein: Aus der Sequenz lässt sich erkennen, dass der Lehrer das Verb in der Bedeutung ‚weiter nach vorne/vorwärts fahren' verwendet, während der Schüler mit seiner Bestätigung in Zeile 03 anzeigt, dass er das Verb scheinbar in der Bedeutung ‚weiter fahren' bzw. ‚das Fahren fortsetzen' versteht. Vorwärts zu fahren ist jedoch in dieser Situation unmöglich, weil der Schüler eine T-Kreuzung anfährt, wozu sowohl er als auch der Lehrer einen visuellen Zugang haben (vgl. Abb. 20).

```
06    KL   äh leg_s hier ein *bisschen in die (0.2) ABspreizung,
      kl                 --->*legt die Wade in die Abspreizung--->>
07    KL   (.) alles in ORdnung so,=
08=>  KL   =könn se AUShalten?
09    SR   jaJA;
10    KL   (.) gut.=oKAY.
11         (0.4)
```

Die Lesart der *können Sie…?*-TCU in Zeile 08 wird teilweise schon durch die Frage in Zeile 07 projiziert. Dies liegt darin begründet, dass „können se AUShalten?“ (Z. 08) eine Präzisierung bzw. Spezifizierung dessen darstellt, was KL mit „in ORdnung“ (Z. 07) meint. Darüber hinaus wird die *können Sie..?*-TCU mit einem Patiens-Verb *aushalten* gestaltet, das keine Zustandsveränderung impliziert. Es ist daher keine Handlung beobachtbar. Dieses Beispiel unterscheidet sich von dem vorherigen *kannst du…?*-Fall insofern, als dass KL mit der *können Sie…?*-TCU eine Art Interpretation bzw. *best guess* formuliert und sie der Patientin zur Bestätigung anbietet. Diese Interpretation könnte auf der Inferenz beruhen, dass die Patientin keine Schwierigkeiten mit der Ausführung der Handlung anzeigt: Die Patientin wurde von der Therapeutin vorher gebeten, ihr bei aufkommenden Schmerzen Bescheid zu geben (Z. 02). Die Tatsache, dass die Patientin dies nicht tut, könnte als Indiz dafür gelten, dass die Patientin keine Schmerzen empfindet. Die *können Sie…?*-Frage in Zeile 08 dient dazu, abzuklären, ob die Lage für die Patientin angenehm ist oder verändert werden muss. Das heißt, die Antwort der Patientin wäre für die folgende Fortsetzung bzw. Progression der von der Therapeutin initiierten Übung relevant. In Zeile 09 beantwortet die Patientin die Frage mit „jaJA“: Auf solche Weise zeigt sie eine Problemlosigkeit der Übung an und behandelt die Frage als redundant (Barth-Weingarten 2011a, 2011b; Golato/Fagyal 2008).

Das Format *kannst du….?* lässt sich aber auch zur Verständnissicherung einsetzen. In solchen Fällen bezieht sich *kannst du…?* auf den vorherigen verbalen Turn des vorherigen Sprechers und bietet ein *candidate understanding* dessen an, was der/die andere gemeint hat, wie Beispiel (25) aus einer praktischen Fahrstunde zeigt.

Nach der Parkübung fängt der Fahrlehrer (RK) an, die Schülerin (AS) zu fragen, wie sie sich nach der Hälfte der Stunde fühlt, weil er viel Kritik an ihr geübt und sie auf grobe Fehler hingewiesen hat (Z. 02). In Zeilen 04 und 05 stellt er eine Alternativfrage an die Schülerin, die bewerten soll, ob er zu rau mit ihr umgegangen war. In Zeile 06 produziert die Schülerin zunächst die Responsivpartikel „jo“. Diese erste Rückmeldung scheint sich jedoch auf den ersten Teil der Alternativfrage zu beziehen, was vor allem dadurch deutlich wird, dass sie anschließend die verneinende Responsivpartikel „nee;“ (Z. 06) äußert, sobald der Lehrer seine Alternativfrage vervollständigt und „bruTAL,“ (Z. 05) äußert. Nach einer Pause in Zeile 07 fragt RK, ob die Schülerin mit seinem Umgangsstil leben kann (Z. 08). Die Frage wird dabei in Überlappung mit AS’ Turn „in ORdnung;“ (Z. 09) realisiert, der einer Fortsetzung der Antwort auf die Alternativfrage dient, wobei es sich um eine Teilwiederholung aus dem ersten Teil der Frage (d.h. dem Teil aus Zeile 04) handelt (Drake 2021):

Bsp. (25): FOLK_E_00169_SE_01_T_02_c124_leben

```
01        (0.3)
02   RK   ich hab dich auf (0.2) vIele (0.2) grO(.)be (.) fehler
          HINgewiesen.
03        (0.5)
04   RK   war das (.) für dein +empfinden (0.3) in ORdnung?=
     as                      +schaut nach vorne--->
05   RK   =oder war das zu (0.4) [br ]u*TAL, [°h   ]
     rk                               *schaut auf AS--->
06   AS                          [jo.]       [+nee;]
     as                                  --->+schaut auf RK--->
07        (0.8)
08=> RK   k[annst du  da]mit LEben;
09   AS    [in ORdnung;+]
     as            --->+
10        (0.2)
11   AS   ja,*=ich bin jetz NICH so dass ich da irgendwie [(xxx)]
     rk   -->*
12   RK                                                   [j::a ] GUT;
13   AS   ((Lachansatz))
14   RK   aber du sIehst aber auch EIN?
15   AS   (.) j[a.  ]
16   RK        [dass] das WAS ich mache,
17        (0.7)
18   RK   ich (.) machen MUSS.
19        (0.6)
20   AS   ja-
21        (0.9)
22   RK   gut.
23        (0.2)
```

Der *kannst du…?*-Turn (Z. 08) in dieser Position scheint eine Interpretation der ablehnenden Antwort AS‘ in Zeile 06 zu formulieren. Hiermit sucht der Lehrer nach einer Bestätigung seiner Interpretation. Die Notwendigkeit einer Verständnissicherung könnte durch die ambigen bzw. kontradiktorischen Rückmeldungen von AS in Zeile 06 verursacht sein. In diesem Fall wird mit *kannst du…?* keine Neufokussierung initiiert. Vielmehr scheint der *kannst du…?*-Turn als „verständigungsbearbeitende Frage“ zu fungieren, die von den SprecherInnen mit dem Ziel eingesetzt werden, […] bei der weiteren Themenbearbeitung ihr bisheriges Verstehen bzw. ihre darauf gezogenen Inferenzen zu überprüfen und zu sichern“ (Selting 1995: 258).

Während ‚einfache‘ bzw. ‚reine‘ Informations- und Bestätigungsfragen zur interaktionalen Progression beitragen und Bedingungen für folgende praktische Handlungen überprüfen, können Fragen mit *kannst du….?* auch eingesetzt werden, um die laufende *line of action* und somit die vorher initiierte Aktivität von RezipientInnen anzuhalten. Diese Verwendung wird in Anschluss an Steensig/Heinemann (2013) *Wissensdiskrepanzfragen* (ebd.: *knowledge-discrepancy questions*) genannt. In solchen Fällen liefern SprecherInnen des vorherigen Turns Informationen, die in Kontrast zu dem unabhängigen Wissen stehen, über das der *kannst du…?*-Sprecher verfügt, weshalb solche Fragen *mehr* als nur

eine *ja/nein*-Antwort als Rückmeldung erwartbar machen. Mit *kannst du…?* wird in solchen Fällen die Fähigkeit, die Kompetenz oder die Berechtigung des Rezipienten als normative Grundlage für die Ausführung einer vorher initiierten oder angekündigten Handlung in Frage gestellt.

In Beispiel (26) spielen vier FreundInnen das Kartenspiel *Munchkin*. Am Anfang dieses Ausschnitts ist TW, der Zeit für die Planung seines Spielzugs benötigt, an der Reihe (Z. 02-03). Nach einer Pause in Zeile 04 kündigt er an, dass er seine Karte *Billigross* verkaufen wird und liefert anschließend einen Account für diese Entscheidung (Z. 05-06), indem er sagt, dass er als Halbling einen Gegenstand zum doppelten Preis verkaufen darf. In Reaktion auf TWs Ankündigung fragt LM, ob er noch was verkaufen kann (Z. 08):

Bsp. (26): FOLK_E_00204_SE_01_T_03_c374_verkaufen

```
01   LS   [wer is_n eigenlich D]RAN,
02   TW   [bin ICH jetzt;      ]
03   TW   moMENT,=ich überLEG <<p> noch ob ich verSUCHen soll >;
04        (2.0)
05  TW    °h ich glaub (0.3) ich bin jetz einfach ma so ich verkauf
          jetz ma mein BILligross.
06   TW   (.) ich darf nämlich als halbling (.) einen gegenstand im
          grunde zum doppelten <<creaky> PREIS verkaufen >;
07   LS   ((stöhnt))
08=> LM   kanns   [du  noch  was]     verKAUfen,
09   TW           [also         ]
10   TW   pff-
11        (0.3)
12   TW   joa KLAR,
13        (0.7)
14   LS   äh JA;
15   TW   s[olang des_n WERT hat,]
16   LM    [stimmt MIETling haste] nich;=stimmt;
```

Mit der *kannst du…?*-Frage in Zeile 08 hinterfragt LM die normative Vorbedingung für die von TW beabsichtigte Handlung, nämlich die Zulässigkeit dieser Handlung. Das Modalverb *können* scheint hier nicht auf die physische Fähigkeit des Rezipienten, sondern auf TWs Berechtigung (im Sinne von *entitlement*; vgl. Curl/Drew 2008) laut den Spielregeln, eine Handlung dieser Art auszuführen. Die Evidenz dafür lässt sich zum einen im Turndesign von *kannst du…?* identifizieren: LM ersetzt das ursprüngliche Objekt in TWs Ankündigung („einen gegenstand"; Z. 06) mit einer generelleren Referenzform „was" (Z. 08). Prosodisch liegt der Fokusakzent auf dem Verb, weswegen der Turn nicht darauf ausgerichtet zu sein scheint, ob TW etwas *anderes* bzw. *Zusätzliches*, d.h. etwas *außer* dem Ross, verkaufen kann. TW antwortet zunächst mit der Interjektion „pff", die eine Unsicherheit markieren kann (Z. 10; vgl. Baldauf-Quilliatre/Imo 2020). Anschließend liefert er jedoch eine Bestätigung („joa KLAR,"; Z. 12), die von einer weiteren Bestätigung von LS gefolgt wird (Z. 14). *Klar* in TWs Turn kann dabei signalisieren, dass die vorherige Frage redundant war, weil die Antwort selbstverständlich zu sein scheint (vgl. Auer 2020: 268). Nachdem LM diese beiden Bestätigungen nicht aufnimmt, initiiert TW

eine Expansion, in der er einen Account für die Zulässigkeit seiner intendierten Handlung formuliert („s[olang des_n WERT hat,"; Z. 15). In Überlappung wird die Reparatursequenz von LM mit der Bestätigungspartikel *stimmt* und einem abschließenden Account, mit dem sie unabhängigen Zugang zu diesem Wissen anzeigt, abgeschlossen (Z. 16; Betz 2015b). Somit scheint die *kannst du…?*-Frage in diesem Fall dazu zu dienen, die projizierte und schon angekündigte Handlung des Rezipienten anzuhalten, bis die normative Grundlage für ihre Ausführung geklärt ist.

In Beispiel (26) wird mit *kannst du…?* die *Berechtigung* des Adressaten für die vorher initiierte oder projizierte Handlung in Frage gestellt. Allerdings kann in manchen Fällen mit *kannst du…?* auch die *Kompetenz* des Adressaten als Grundlage für sein Handeln in Frage gestellt werden. Das wird am folgenden Beispiel aus einem Telefongespräch gezeigt[82].

In Beispiel (27) unterhalten sich BC und AC[83] darüber, ob AC zu Weihnachten nach Hause kommt. Vor diesem Ausschnitt erzählt AC, dass die Flüge sehr teuer sind, weswegen er noch immer auf der Suche nach einer billigen Fluglinie ist. Er ist sich daher noch nicht sicher, ob er seine Familie zu Weihnachten besuchen kann. In Zeile 02 erkundigt sich BC nach ACs Arbeitssituation, um so über die mögliche Finanzierung eines Flugtickets sprechen zu können. Als Reaktion darauf erzählt AC, dass er sich für einen Job bei einer Bank beworben hat und schon das Vorstellungsgespräch hinter sich hat (Z. 03-09). Anschließend beschreibt er den Job genauer und führt an, dass es sich um einen Halbtagesjob handelt (Z. 12). Seinen Zuständigkeitsbereich bezeichnet er als *richtige Bankarbeit* (Z. 15) und nennt dabei die Kreditanalyse als Beispiel (Z. 17-20). Darauf reagiert BC mit Lautobjekten bzw. paraverbalen Lauten, die zwar einem Lachen ähneln, aber in erster Linie die vorher gelieferte Information als außerordentlich markieren (Z. 19). In Zeile 21 fragt BC nach ACs Kompetenz in diesem Bereich:

[82] Obwohl in Kapitel 4.2.1. erwähnt wurde, dass für die vorliegende Studie v.a. Fälle aus Videointeraktionen miteinbezogen wurden und der Fokalturn im folgenden Beispiel keinen Infinitiv des Vollverbs enthält, wird dieses Beispiel an dieser Stelle aus zwei Gründen gezeigt: Erstens passt dieses *kannst du…?*-Beispiel zu dem in diesem Teil beschriebenen Muster, weshalb das Nichtvorhandensein des Vollverbinfinitivs nicht problematisch ist. Zweitens stellt dieser Fall eine wichtige Variante dar, die an dieser Stelle dazu dient, das zentrale Merkmal dieser *kannst du…?*-Verwendung aufzuzeigen, die in der Fallanalyse genauer erläutert wird.

[83] Aus den Metadaten sind die Rollen beider TeilnehmerInnen und somit die Beziehung zueinander nicht bekannt. Bekannt ist nur das Alter, nämlich 24 und 18. BC scheint sich in Deutschland zu befinden und AC in den USA. Der Fall stammt aus dem *CallHome*-Korpus, in dem Telefonat zwischen Verwandten aufgenommen wurden und das online unter <www.talkbank.org> frei zugängig ist (MacWhinney 2007). Darüber hinaus ist an einer Stelle in der Aufnahme eine männliche Stimme auf der Seite von BC hören. AC fragt im Anschluss, ob das „der Vati" sei. Überdies sprechen die beiden darüber, ob AC zu Weihnachten nach Hause (zu BC) kommt. So wäre es möglich anzunehmen, dass AC und BC sehr enge Verwandten, etwa Geschwister, sein könnten. Für die vorliegende Analyse ist es jedenfalls relevant, dass in der Interaktion viele Indizien für eine sehr umfangreiche gemeinsame Vorgeschichte und ein nahes Verhältnis zwischen den beiden Teilnehmenden zu finden sind.

Bsp. (27): Talkbank_CallHome_6162 _c360_kreditanalyse

```
01    BC   ah JA;=
02         =und einen JOB oder was zum SCHAFfen oder [so      was?]
03    AC                                             [ja  ich  hab] mich
           jetzt beWORben letzte Woche bei einer bAnk,=
04         =und habe ah eigentlich Vorstellungsgespräch gehabt,
05         (0.3)
06    BC   HM_hm,
07    AC   <<creaky, pp> ja>- °hh
08    AC   u:nd habe eigentlich gdenkt dass es relative GUT glaufen
           ist,=
09         =ja; ((knarrt))
10         (0.7)
11    AC   ((knarrt)) JA_a,=
12         =es wäre halt (xxx) s so ein halbTAgesjob gewesen.
13         (0.3)
14    BC   [hm_HM];
15    AC   [°hh  ] aber dann schon richtig (.) so BANKarbeit.
16         (.) weißt,
17         (.) ähm:: (0.6) so °hh (0.4) kreDITanalyse,=
18         =u:[nd        ]
19    BC      [oh uh pff[84]]
20    AC   so weiter und so FORT,=ja?
21=> BC    KANNST (.) KANNST du das scho[n;]
22    AC                                [da] wirst ENgelernt.
23         (0.3)
24    AC   zwei drei Wochen wirst E[gelernt,]
25    BC                          [JA      ]_a,
26         (0.2)
27    AC   ((knarrt)) große SCHULunge, und dann äh °hh (1.0) ist das
           praktisch schaffst (.) norMAL wie bei uns ein normaler
           BANker;
```

Der *kannst du…?*-Turn wird sofort nach der Aufzählung von Zuständigkeiten realisiert, die von AC beim neuen Job erwartbar sind (Z. 21). Mit *kannst du…?* orientiert sich BC somit am Vorhandensein vorausgesetzter Kompetenzen für den Jobantritt. Darüber hinaus zeigt BC mit dieser Frage eine gewisse Erwartungs- bzw. Wissensdiskrepanz an: Der *kannst du…?*-Turn wird mit dem Adverb *schon* gestaltet, wodurch AC ihr Erstaunen im Falle einer bereits bestehenden Kompetenz von Seiten BCs ausdrückt. Genauso wie in Beispiel (26) scheint also auch in diesem Fall *kannst du…?* eine Erwartungs- bzw. Wissensdiskrepanz in Bezug darauf anzuzeigen, ob der Adressat die Voraussetzungen für den Job erfüllt. So wird damit gleichzeitig auch die Berechtigung des Adressaten, den erwünschten Job zu bekommen, in Frage gestellt. In Zeilen 22, 24 und 27 antwortet AC,

[84] Diese Lautobjekte können zwar auch als eine Art Lachen interpretiert werden, doch die Art und Weise ihrer prosodischen Realisierung könnten eher vom Erstaunen zeugen sowie von der Einstellung der Sprecherin in Bezug auf Kreditarbeiten, nämlich, dass es sich um komplexe Abläufe handelt (zu *pff* vgl. Baldauf-Quilliatre/Imo 2020).

dass man noch eingearbeitet wird, wenn man die Stelle bekommt. Mit dieser transformativen Antwort (Stivers/Hayashi 2010) weist er die Bedingung der Frage zurück, nämlich, dass das Vorhandensein von Kompetenzen (wie z. B. die Kreditanalyse) eine Voraussetzung bzw. eine notwendige Grundlage dafür ist, um den Job zu bekommen und solche Aufgaben zu erfüllen. Gleichzeitig lässt sich seine Antwort aber auch als Bestätigung dessen verstehen, dass er die Kompetenzen noch nicht hat (d.h. dass die Annahme seitens BC richtig war)

Wie in Beispielen (26) und (27) wird *kannst du…?* auch in Fällen von *challenges* bzw. Einwänden responsiv in Bezug auf eine vorherige Handlung der/des anderen eingesetzt. Auch in der Verwendung zum Einwand wird mit *kannst du…?* die Berechtigung der/des anderen auf die vorher initiierte oder angekündigte Handlung hinterfragt. Während man in den Beispielen (26) und (27) von AdressatInnen erwartet, dass sie das Problem der Akzeptabilität bzw. der Erwartbarkeit *lösen* (vgl. Couper-Kuhlen/Selting 2018: 188-195), zielt man mit *kannst du…?* im Falle von *challenges* darauf ab, die *line of action* des Rezipienten vollständig anzuhalten, wie am folgenden Beispiel aus einer Backinteraktion demonstriert wird.

Im Beispiel (28) bäckt CA Cupcakes, während ihre Mutter als Gesprächspartnerin in der Küche sitzt. Vor dem Beginn des Ausschnitts fängt CA an, Eier zu trennen, indem sie ein Loch in die Eierschale macht und anschließend das Ei schüttelt, um auf diese Weise nur das Eiweiß zu extrahieren. RA bewertet diese Vorgehensweise als seltsam und kündigt in Zeile 01 eine andere Vorgehensweise als korrekt an. Trotz CAs Ablehnung der Relevanz der korrekten Vorgehensweise (Z. 02), führt RA ihre Erklärung dazu, wie man Eigelb und Eiweiß auf eine korrekte Art und Weise trennt, weiter aus (Z. 03-05):

Bsp. (28): FOLK_E_00331_SE_01_T_02_c112_backen

```
01   RA   des macht man ANders.
02   CA   (.) is doch total eGAL.
03   RA   WEISST du wie man des MACHT.
04   RA   °h man macht die GANZ AUf;=
05   RA   [=und und SCHÜTtet es           ] dann so;
06=> CA   [<<h> *kannst     du +BACKen?&#>]
     ca-g       *hochgezogene Augenbrauen und Lächeln--->
     ca-k >>zur Arbeitsfläche--+dreht sich um zu RA--->
     ca-b                              &Blick auf RA--->
     abb                                #21
```

Abb. (21): CA dreht sich um, schaut auf RA mit hochgezogenen Augenbauen und lächelt.

```
07   RA   (0.3) j[a,] *+&
     ca-g         --->*
     ca-k          --->+zurück zur Arbeitsfläche--->>
     ca-b           --->&
08   CA          [j ]a,
09   CA   (.) aber wenn ich des versUche des (.)
10        (0.3)
11   CA   äh [gAnz zu ÖFfnen?        ]
12   RA      [dann hast DU EIerschale]n da drin.=ja,
13   CA   weißte was ich dann MAChe,
14   RA   hm?
15   CA   %((imitiert das Geräusch von aufschlagenden Eiern))%
     ca-h %ikonische Geste-----------------------------------%
16   RA   ERNST<<h>haft>?
17   CA   ja (.) aber das is [ganz EIGenartig.]
18   RA                      [doch.=EIer     t]rennen KANN ich.
```

Bevor RA mit ihrer Erklärung fertig ist, wird sie von CA unterbrochen: In Zeile 06 dreht diese sich zu RA um, sieht sie an, zieht ihre Augenbrauen hoch, lächelt und fragt, ob RA kochen kann (vgl. Abb. 21). Der *kannst du…?*-Turn wird in einem hohen Tonhöhenregister realisiert sowie mit hochgezogenen Augenbrauen, was als eine Art nonverbales *change-of-state token* angesehen werden kann (Dix/Groß 2021; vgl. auch Ekman 1979). Auch die prosodische Realisierung des Turns könnte als *astonished question* gedeutet werden (Selting 1996). Somit können diese prosodischen und nonverbalen Realisierungsmerkmale des *kannst du…?*-Turns eine Art Erwartungsdiskrepanz bzw. Wissensdiskrepanz signalisieren und die Kompetenzen von RA als unerwartet rahmen. Dadurch zeigt CA an, dass die vorherige Handlung der Mutter, d.h. die Erklärung, die einen belehrenden Charakter aufweist und von CA schon in der vorherigen Sequenz als redundant gerahmt wurde, darauf hindeutet, dass die Mutter sich als wissend in Bezug auf das Backen positioniert bzw. als sich damit auskennend, denn eine Erklärung ist an eine [K+]-Position gebunden.

Dies widerspricht jedoch der Vorstellung von CA in Bezug auf RAs Backkompetenzen: CA ist die Tochter von RA, weswegen die beiden Teilnehmerinnen eine gemeinsame interaktionale Geschichte in Bezug auf Koch- bzw. Backkompetenzen von RA haben. Zuvor hat CA im Rahmen der Interaktion ein Hilfsangebot von RA explizit abgelehnt und dies damit begründet, dass RA sowieso nicht backen kann. So scheint CAs Frage nicht darauf abzuzielen, neue Informationen von RA über ihre Kompetenzen zu elizitieren, weil *beide* Teilnehmerinnen wissend bzw. [K+] in Bezug auf diesen Sachverhalt sind, weswegen *kannst du…?* in diesem Fall eine Art rhetorische Frage darstellt. Vielmehr scheint CA mit ihrer Frage die Backfertigkeit bzw. -kompetenz von RA als Vorbedingung für ihre Berechtigung, CA zu kritisieren und ihre Erklärung zu produzieren, in Frage zu stellen, um die Belehrung von RA zu stoppen, indem CA die fehlende Grundlage dafür impliziert, weil die Antwort (nämlich eine Ablehnung) auf diese Frage den beiden Teilnehmenden bekannt ist. Hiermit machen solche Faktoren wie gemeinsame interaktionale Geschichte, geteiltes Wissen, die Sequenzposition und multimodale Realisierung den *kannst du…?*-Turn als *challenge* erkennbar (Koshik 2003). In Reaktion darauf gibt RA nach einer 0.3-sekündigen Pause, die als Verzögerung gesehen werden könnte und somit eine dispräferierte Rückmeldung projizieren könnte (vgl. Heritage 1984a: 265-280; Pomerantz/Heritage 2013; Schegloff 2007a: Kapitel 5), eine bestätigende Antwort (Z. 07): Dadurch behandelt sie einerseits *kannst du…?* als Frage, andererseits weist sie diese *challenge* zurück, indem sie nicht die projizierte bzw. erwartbare Antwort in Form einer Ablehnung produziert.

In Zeile 18 äußert RA die Rückmeldepartikel *doch* und sagt, dass sie das Eiertrennen beherrsche, wofür sie anschließend die Evidenz liefert (nicht im Transkript gezeigt; s. aber Bsp. (78) in Abschnitt 9.3.4 für die ausführliche Analyse der weiteren Sequenz mit dem Fokus auf RAs *ich kann…*-Turn in Zeile 18). Wie man der Sequenz entnehmen kann, ist RAs Turn in Zeile 18 nicht responsiv auf den vorherigen Turn von CA gerichtet, sondern scheint eher retrospektiv als späte Rückmeldung[85] auf die *kannst du…?*-Frage in Zeile 06 Bezug zu nehmen. Davon zeugen mehrere Realisierungsmerkmale: Erstens wird die Partikel *doch* zur Zurückweisung von sowohl expliziten als auch impliziten negativen Implikaturen eingesetzt (Gubina 2021b). In diesem Fall wird mit *doch* eine negative Assertion zurückgewiesen, die mit CAs *kannst du…?*-Turn impliziert wird (RAs fehlende Kompetenz), und anzeigt, dass dieser Turn als *challenge* verstanden wurde. Darüber hinaus wird der folgende Account für diese Zurückweisung mit dem deklarativen Format *VP+kann ich* realisiert, der in der Regel nach Handlungen eingesetzt wird, die die Kompetenz von SprecherInnen in Frage stellen (mehr zu diesem Format siehe in Abschnitt 9.3.4). Darüber hinaus kann die zweite TCU in RAs Turn als transformative Antwort gesehen werden (Stivers/Hayashi 2010), die die Relevanz der Frage widerlegt, indem der Fokus von „backen“ (Z. 06) in Richtung „EIer trennen“ (Z. 18) bzw. in Richtung des eigentlichen Themas von RAs Erklärung verschoben wird. So weist RA die Backkompetenzen als normative Bedingung für die Berechtigung ihrer Erklärung an CA (korrektes

[85] Dass RA erst später diese Zurückweisung formuliert, könnte daran liegen, dass CA ihren Account sofort in Anschluss an RAs bestätigende „ja,“ liefert (Z. 08-15) und somit auch das Rederecht ergreift.

Eiertrennen) zurück, indem sie die Fertigkeit, Eier zu trennen, als ausreichende Grundlage für Ihre Erklärung darstellt.

In den Fällen von Wissensdiskrepanzfragen können die SprecherInnen Zweifel in Bezug auf die Handlungsberechtigung von AdressatInnen anzeigen. Die Zweifelsdisplays können dabei entweder vom schwächeren Grad sein (wie in Bsp. 26 und 27), weswegen in solchen Fällen trotzdem eine Erklärung von den RezipientInnen und somit der Ausgleich von epistemischen Positionen erwartet wird, oder sie können auch stärker ausgeprägt sein, nämlich wie im Falle von *challenges*, in denen die *kannst du…?*-SprecherInnen eine [K+]-Position haben (vgl. Bsp. 28).

In allen oben präsentierten Fragetypen mit *kannst du…?* lässt sich ein Zusammenhang zwischen dem jeweiligen Fragetyp und dem epistemischen Status von *kannst du…?*-SprecherInnen erkennen (vgl. Heritage 2012a: 20-23; Robinson 2013a; Steensig/Heinemann 2013). Abbildung (22) zeigt die Relation zwischen relativen epistemischen Positionen von *kannst du…?*-SprecherInnen und den RezipientInnen in unterschiedlichen Fragearten (vgl. Heritage 2012a: 7; Heritage/Raymond 2012: 181):

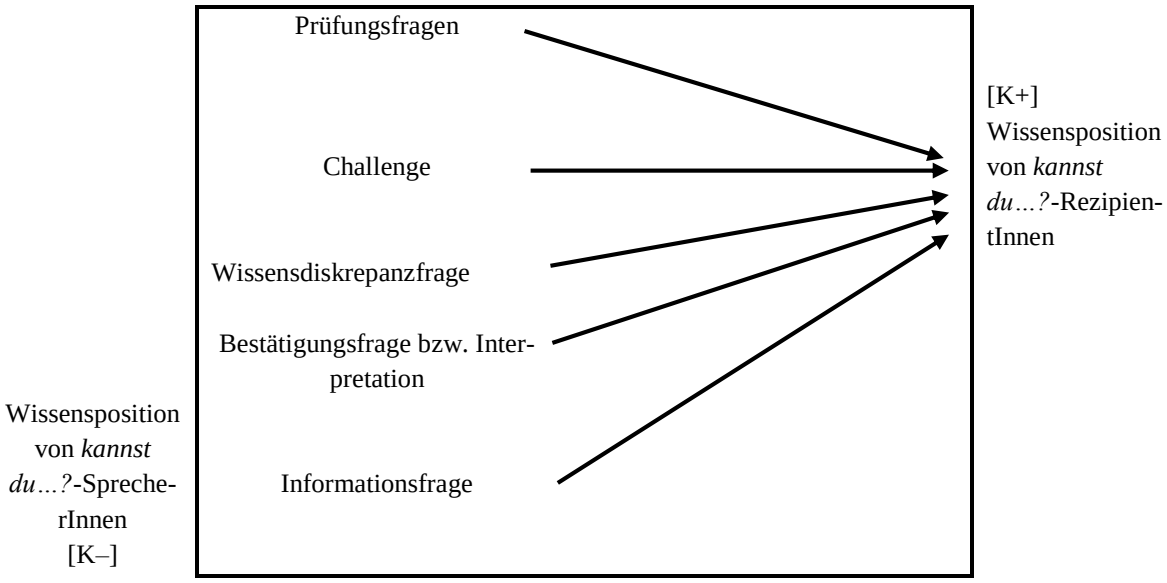

Abb. (22): Relation zwischen Wissenspositionen von SprecherInnen und RezipientInnen für unterschiedliche *kannst du…?*-Fragetypen.

Der oben gezeigten Abbildung lässt sich Folgendes entnehmen:

- Wenn die SprecherInnen sich als [K-] positionieren und keinen epistemischen Zugang zu dem erfragten Sachverhalt haben, wird das Format als Informationsfrage interpretiert (Bsp. 22);
- wenn die SprecherInnen einen beschränkten epistemischen Zugang zum erfragten Sachverhalt aufweisen, den sie beispielsweise aus den vorherigen Turns oder dem vorherigen Handeln von RezipientInnen erworben haben und mit *kannst du…?* lediglich ihr Verständnis bzw. eine Interpretation formulieren, scheint das Format als Bestätigungsfrage und/oder *candidate understanding* zu fungieren (Bsp. 24-25);

- wenn die SprecherInnen „aus der Position fragen, in der das Wissen, das sie hatten, nicht mehr gültig zu sein scheint“ (Steensig/Heinemann 2013: 213, eigene Übersetzung), scheint *kannst du…?* als eine Art Wissensdiskrepanzfrage bzw. Reparaturinitiierung zu fungieren und Probleme der Erwartbarkeit und Akzeptabilität anzuzeigen (Bsp. 26 und 27);
- wenn die *kannst du…?*-SprecherInnen eine epistemische Autorität bezüglich der Validität des propositionalen Gehalts des *kannst du*…?-Turns anzeigen, wird *kannst du…?* (vor allem in pädagogischen Kontexten) als *known-information question* interpretiert (Bsp. 23), die
- jedoch auch als *challenge* fungieren kann, wenn die RezipientInnen ebenfalls eine [K+]-Position in Bezug auf den Sachverhalt besitzen. In solchen Fällen zielt der *kannst du..?*-Turn darauf ab, die normative Voraussetzung für die Handlung des Rezipienten zu bestreiten bzw. in Frage zu stellen (Bsp. 28).

Obwohl spezifische Arten von epistemischen Einstellungen bzw. gewisse epistemische Gradienten manchmal mit gewissen Satztypen oder syntaktischen Formaten assoziiert werden, haben die Analysen im vorliegenden Teil gezeigt, dass all die epistemischen Gradienten durch *ein* Format in Form von Entscheidungsfrage abgedeckt werden können. Dies stimmt zumindest teilweise mit der bisherigen Forschung zu Fragen in anderen Sprachen überein (vgl. Enfield et al. 2010; Heritage 2012a).

6.3.2 Bitten bzw. Aufforderungen

Weitere Handlungen, die oft mit *kannst du…?* assoziiert werden, sind Bitten bzw. Aufforderungen. In diesem Teil wird veranschaulicht, dass *kannst du…?* zum Vollzug von eigennützigen Bitten verwendet wird, die in variierenden Zeitspannen eingelöst werden (d.h. zum Vollzug von Hier-und-Jetzt Aufforderungen und *remote requests*), darüber hinaus aber auch für Bitten bzw. Aufforderungen, die sich darauf richten, die Angemessenheit und Voraussetzungen einer Handlung für das Lösen eines *gemeinsamen* Problems beim Entscheidungstreffen zu testen.

Beispiel (29) zeigt die Verwendung von *kannst du…?* für Aufforderungen/Bitten im Rahmen von sofort fälligen Handlungen (Gubina 2021a). Diese Lesart stand bisher im Fokus der vorherigen konversationsanalytischen und interaktionslinguistischen Forschung zu verwandten Formaten von *kannst du…?* in anderen Sprachen (vgl. Abschnitt 6.1). EL und LL renovieren ihre Duschkabine. In Zeile 01 fragt EL, wo die Tür der Duschkabine platziert wird, sobald sie abmontiert wurde. LL schlägt vor, die Tür links abzustellen (Z. 02, 04; vgl. auch Abb. 23). Als Reaktion darauf kündigt EL an, dass sie den Hocker, der den Abstellort blockiert, wegtragen wird (Z. 03-05). Gleichzeitig orientiert sie sich bereits mit ihrem Körper an ihrer angekündigten Handlung, indem sie sich zum Hocker wendet (vgl. Abb. 23 und 24). Während sie aufsteht, initiiert LL den *kannst du…?*-Turn und fragt, ob EL ihm den Schraubenzieher geben kann (Z. 07):

Bsp. (29): FOLK_E_00299_SE_01_T_01_c130_geben[86]

```
01   EL   *wo stelln wer die tür dann HIN?
     ll-b *auf den Hocker--->
02   LL   (1.3) *öh (.) &pff::: *(.) am besten hier# auf die
          SEIte;=Oder,
     ll-b   --->*nach rechts----*auf den Hocker--->
     el-k               &wendet den Kopf zum Hocker--->
      abb                                          #23
03   EL   (0.8) &dann [trag     ]
     el-k       &lehnt sich zum Hocker--->
04   LL              [würd ich ]SAgn.

05   EL   (0.7) dann& *trag ich das höckerchen (.) ers RAUS,
     ll-b         --->*,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,--->
     el-k       --->&wendet sich nach rechts--->

06        &(0.5)#
     el-b &wendet sich zum Hocker, fängt an aufzustehen--->
     abb        #24
```

Abb. (23): LL und EL schauen zum Hocker.

Abb. (24): EL wendet sich zum Hocker und fängt an, aufzustehen.

[86] Vgl. Deppermann/Schmidt (2021a) für eine elaborierte multimodale Analyse der temporalen Ordnung der vorliegenden Sequenz.

```
07=> LL   °h (.) äh   *KANNST%  du  mir*    &schon   mal &da
     ll-b ,,,,,,,,,,,*auf den Schraubenzieher*
     ll-h                   %zeigt auf den Schraubenzieher---->
     el-k                                   &wendet sich zu LL--&zum
          Schraubenzieher--->
     LL   &den       %den#       &SCHRAUbenzieher geben;
     el-b &----------------------&greift nach dem Schraubenzieher--->
     ll-b        --->%
     abb                  #25
```

Abb. (25): EL schaut auf den Schraubenzieher, während LL darauf zeigt.

```
08        (0.2)
09   LL   dann kann ich nämlich (0.3) schon mal die (0.2)&(1.3) dinger
          LÖSen hier.
     el-k                                                &gibt den
          Schraubenzieher an LL--->>
10        (2.0)
```

Der *kannst du…?*-Turn betrifft eine praktische Handlung, nämlich den Transfer eines Objekts, das LL für sein eigenes Projekt benötigt und zu dem EL einen besseren räumlichen Zugang hat. Dass LL den Schraubenzieher für sein eigenes Projekt benötigt, wird zusätzlich mit dem Dativpersonalpronomen *mir*[87] markiert. Das Objekt wird jedoch mit einem Substantiv und nicht mit einer pronominalen Form realisiert, wodurch LL seine Annahme anzeigt, dass EL sich im Moment der Äußerung des *kannst du…?*-Turns nicht an der Bitte orientiert. Die multimodale Realisierung des *kannst du…?*-Turns, die praktische Zielhandlung, die sie betrifft (d.h. der Objekttransfer) sowie die Reaktion von EL darauf (das Überreichen des Schraubenziehers) zeugen davon, dass *kannst du…?* in diesem Fall zum Vollzug einer Aufforderung eingesetzt wird und genau so verstanden wird. Die aufgeforderte Handlung stimmt weder mit dem vorher angekündigten Projekt von EL (d.h. den Hocker hinaustragen) noch mit der projizierten körperlichen Handlungsrichtung der Rezipientin überein (vgl. Abb. 24). So muss EL ihre vorher projizierte Handlungsrichtung unterbrechen, um der Aufforderung nachzukommen, indem sie sich zum Schraubenzieher dreht (vgl. Abb. 25). Diesen reicht sie LL, bevor sie den Hocker aus dem Bad trägt. In

[87] In der vorliegenden Kollektion kommt das Dativpronomen nur dann vor, wenn es durch die Argumentstruktur des Hauptverbs motiviert ist (vgl. Abschnitt 6.4.2)

Zeile 09 liefert LL darüber hinaus eine Begründung dafür, warum er bereits jetzt den Schraubenzieher braucht, nämlich, weil er somit anfangen kann, die Kabinentüren zu lösen, während EL ihrer angekündigten Handlung nachgeht. Mit diesem Account zeigt er zusätzlich an, dass die aufgeforderte Zielhandlung ELs Handlungsausrichtung unterbricht und dass EL als Adressatin nicht darauf vorbereitet ist (vgl. Baranova/Dingemanse 2016). Darüber hinaus wird mit dem Account erklärt, warum diese Handlung früher als erwartet auszuführen ist. Die frühzeitige Ausführung der Handlung wird ferner mit der Formulierung „schon mal“ in dem *kannst du…?*-Turn signalisiert (Z. 07). Es ist an dieser Stelle jedoch wichtig hervorzuheben, dass Accounts, wie sie in diesem Fall auftauchen, in der vorliegenden Kollektion eher selten mit den *kannst du…?*-Bitten auftreten (n=8/54).

In Beispiel (29) wird mit *kannst du…?* um die Ausführung einer Handlung, die dem Projekt des Sprechers dient, gebeten. Derjenige, der von der aufgeforderten Handlung profitiert, wird mit dem Dativpronomen *mir* markiert (Z. 07). Das *kannst du…?*-Format kann allerdings auch für die Aufforderung zu praktischen Handlungen in einem gemeinsamen lokalen Projekt mit gemeinsamen Zielen eingesetzt werden. Dies wird im Folgenden an Beispiel (30) aus einer Renovierungsinteraktion zwischen PZ und TZ verdeutlicht. Vor diesem Ausschnitt fangen die beiden Teilnehmerinnen an, den Boden und die Leisten mit Folie abzudecken, um die Wände zu streichen (Z. 01). In Zeile 02 realisiert PZ den *kannst du…?*-Turn und fragt, ob TZ das Stück Folie, das PZ vorher abgeschnitten hatte, holen kann:

Bsp. (30): FOLK_E_00217_SE_01_T_04_c807_folie

```
01          (7.1)
     tz     >>deckt den Boden mit Folie--->
02=> PZ     kannst du dann des stück fOlie holen was wir da ABgesch
            oder was *ICH vorhin ABgeschnitten hatte?
     tz          --->*steht auf, geht zum Bett und holt die Folie--->>
03   TZ     #↓ja?
     abb    #26
```

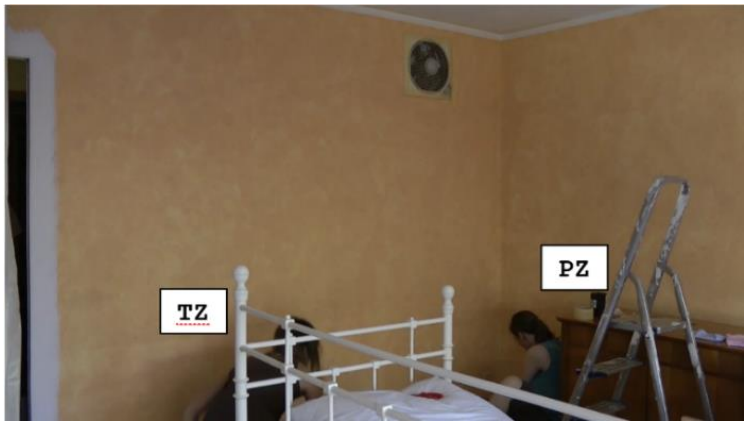

Abb. (26): TZ beginnt sich aufzurichten.

```
04          (0.7)
05   PZ     un dann (.) könn_wir des nämlich (1.1) da auf den (REST) noch
            legen;#
     abb          #27
```

```
06          (0.9)
```

Abb. (27): TZ holt die Folie.

Während der Initiierung der Aufforderung ist TZ immer noch dabei, ihrer Aufgabe nachzugehen und den Boden mit Folie abzukleben (vgl. Abb. 26). PZs Aufforderung in Zeile 02 wird somit zu einem Zeitpunkt initiiert, zu dem TZ sich immer noch mit diesem Arbeitsteil beschäftigt. Die Aufforderung wird mit dem Temporaladverb *dann* gestaltet (Z. 02), das darauf hindeutet, dass die Zielhandlung nicht unmittelbar auszuführen ist, sondern sobald die Adressatin mit ihrer Aufgabe fertig ist. Somit orientiert sich PZ dadurch an einer möglichen Verzögerung oder an der Sequenzialität der Aufgaben. TZ beginnt jedoch aufzustehen und unterbricht somit ihre Aufgabe, noch bevor PZ ihre Aufforderung vollständig realisiert hat (vgl. Abb. 27). Durch ihr leibliches Verhalten zeigt TZ an, dass sie *kannst du…?* als Aufforderung verstanden hat, die ein *sofortiges* Nachkommen bzw. eine sofortige Befolgung erwartbar macht.

Nachdem PZ ihre Aufforderung abschließt, gibt TZ mit „ja?“ (Z. 03) eine typ-konforme Bestätigung, die in diesem Fall auch als Erfüllungsprojektor (*compliance projector*; vgl. Keevallik/Weidner 2021) fungiert, d.h. die Responsivpartikel *projiziert* ein nonverbales Nachkommen bzw. die Erfüllung der Aufforderung. Rauniomaa/Keisanen (2012: 838) haben gezeigt, dass responsive Formate, die aus verbaler Annahme und nonverbalem Nachkommen bzw. tatsächlicher Erfüllung der Aufforderung bestehen, dann eingesetzt werden, wenn die aufgeforderte Handlung aufgrund einer anderen laufenden Aktivität nicht sofort ausgeführt werden kann. Im vorliegenden Datensatz treten verbale Bestätigungen nach *kannst du…?* nicht nur dann auf, wenn eine andere Aktivität im Gange ist, sondern auch (und vor allem), wenn der Adressat aufgrund der Komplexität der aufgeforderten Handlung oder der unmittelbaren interaktionalen Umgebung (wie die Distanz zwischen der Adressatin und dem Objekt; vgl. Abb. 26 und 27) Zeit braucht. Als TZ aufsteht und zum Bett läuft, um die Folie zu holen, liefert PZ einen Account für ihre Aufforderung, indem sie angibt, dass der Rest der Folie auf den Boden gelegt werden könne (Z. 05). Es ist wichtig hervorzuheben, dass PZ diesen Account mit *wir* in der 1. Pers. Pl. formuliert (Z. 05): Somit gilt ihr Turn in Zeile 05 gleichzeitig als Instruktion bzw. Ankündigung des künftigen Projektes, das PZ und TZ *gemeinsam* ausführen werden (was sie anschließend auch *tun*). Dies zeigt an, dass die aufgeforderte Handlung nicht zum unilateralen Projekt von PZ, sondern zu einem gemeinsamen Projekt von beiden

Teilnehmerinnen beiträgt (Lerner 1993; Wootton 1997; siehe auch Rossi 2012:442f.). Somit wird durch PZs Turn in Zeile 05 deutlich, dass es sich bei der aufgeforderten praktischen Handlung um eine vorbereitende Handlung handelt, die für die Initiierung des bevorstehenden gemeinsamen lokalen Projekts notwendig ist.

Es lassen sich folgende Hauptmerkmale von Aufforderungen für sofortige Handlungen mit *kannst du..?* festhalten (vgl. Gubina 2021a):

- *Art der Zielhandlung*: Das Format *kannst du…?* wird in dieser Verwendung für *low-cost* Handlungen eingesetzt, wie z. B. Transfer von freien (Goffman 1971) und gemeinsamen Gütern (Zinken 2015).
- *Bezug zum Handlungsstrang von RezipientInnen:* Aufforderungen mit *kannst du…?* disalignieren mit der projizierten oder schon begonnenen Handlungslinie von RezipientInnen. Die RezipientInnen müssen daher oft ihr laufendes Projekt (selbst wenn nur kurzfristig) unterbrechen bzw. anhalten, um der Aufforderung nachzukommen.
- *Die physische Fähigkeit von RezipientInnen,* die aufgeforderte Zielhandlung auszuführen, ist gesichert. So scheint die Verwendung von *kannst du…?* in solchen Fällen nicht durch Zweifel an den Fähigkeiten des Rezipienten, sondern vielmehr durch den Grad der Imposition bzw. Zumutung (vgl. Brown/Levinson 1987; Rossi 2015a: 141) auf den Rezipienten motiviert zu sein.

Kannst du…? kann auch zum Auffordern von zeitlich entfernten Handlungen verwendet werden, die erst nach dem jeweiligen Interaktionsereignis auszuführen sind. In Beispiel (31), das einer gemeinsamen Autofahrt entnommen ist, erinnert ZM zunächst ihre Tochter LM daran, die Eintrittskarten für den Flohmarkt rechtzeitig zu besorgen (Z. 01-04). LM reagiert mit einem doppelten „jaJA," (Z. 05) und einer anschließenden Intentionsbekundung („jaJA,=ich hab ja geSAGT;=ich KÜMmer mich drim."; Z. 05-06), womit sie die Relevanz einer Erinnerung unterminiert und gleichzeitig anzeigt, dass diese Verabredung zum *common ground* (Clark 1996: Kapitel 4) beider Teilnehmerinnen gehört (vgl. Golato/Fagyal 2008). Nach einer minimalen Aufnahme mit „HM_hm," (Z. 07) und einer anschließenden Pause (Z. 08) fragt ZM, ob LM ihr die Karten für das Tribute-Konzert der Rockband *Queen* besorgen kann:

Bsp. (31): FOLK_E_00291_SE_01_T_02_c1251_karten

```
01    ZM   wegen diesem ähm °h (.) EINtritt für diesen ähm ja,=
02    ZM   =weißt du so (0.3) ((schmatzt) °h (.) äh (.) neuhemsbacher
           mar[kt.=also ]FLOHmarkt,
03    LM      [ja,      ]
04    ZM   °h da muss ma glaub ich schon sich bisschen äh a also d
           FRÜHer weißt [du so         ]
05    LM                 [jaJA,=ich hab ]ja geSAGT,=
06         =ich KÜMmer mich [drum. ]
07    ZM                    [HM_hm,]
08         (0.6)
09=>  ZM   und kannst  du  mir die die die kArten für queen beSORgen,=
10    LM   ja MACH ich,=
11         =MACH ich;
```

```
12   ZM   zwei STÜCK;
13        (1.3)
```

Als Reaktion auf ZMs Aufforderung realisiert LM den *compliance projector* „ja MACH ich,=MACH ich;“ (Z. 10-11; Rauniomaa/Keisanen 2012; Thompson et al. 2015: Kapitel 5). Mit dieser Rückmeldung zeigt LM einerseits ihre Bereitschaft bzw. *committment* in Bezug auf die Ausführung der Zielhandlung an, die nicht hier und jetzt vollzogen werden kann. Die Wiederholung der Absichtserklärung „MACH ich“ (Z. 10-11) signalisiert andererseits, dass das Nachkommen bzw. die Erfüllung der Bitte für selbstverständlich gehalten wird und die Aufforderung daher nicht notwendig ist (vgl. Stivers 2004). Somit scheint die Rückmeldung von LM gegen die Präsupposition gerichtet zu sein, dass LM diese Zielhandlung nicht ausführen wird: Die *kannst du…?*-Aufforderung scheint in diesem Fall keine erste Aufforderung, sondern eher eine zweite bzw. eine Erinnerung zu sein. Dies lässt sich zum einen an der Verwendung des Demonstrativpartikels „die“ (Z. 09) erkennen, der darauf hindeutet, dass der Referent schon zum geteilten Wissen beider Teilnehmerinnen gehört. Darüber hinaus fällt auf, dass ZM in Zeile 12 sofort die Anzahl an benötigten Konzertkarten liefert. Auffällig ist dabei, dass LM nach der Aufforderung nicht nach der Anzahl fragt, obwohl dies bei einer ersten Aufforderung erwartbar gewesen wäre. Somit lässt sich aus der Sequenz inferieren, dass ZM diese Aufforderung in Zeile 09 nicht zum ersten Mal in ihrer gemeinsamen Interaktionsgeschichte äußert. Die Wiederholung einer vorher geäußerten Aufforderung kann jedoch als Zeichen für fehlendes Vertrauen verstanden werden bzw. fehlende Sicherheit, dass die Adressatin der Aufforderung tatsächlich nachkommen wird, was für alle Interagierenden gesichtsbedrohend wäre.

So wird *kannst du…?* auch in Fällen von nicht sofort auszuführenden Handlungen dann eingesetzt, wenn die Aufforderung als potenziell problematisch ausgewiesen wird. In diesem Fall besteht der problematische Charakter der Aufforderung nicht nur in der potenziellen Gesichtsbedrohung für die Rezipientin, sondern auch an der Art der Zielhandlung, denn das Besorgen von den Konzertkarten impliziert eine hohe Imposition bzw. *high cost* (vgl. Rossi 2015a: 141-147 zu einer ähnlichen Funktion von *puoi x* ‚kannst du X?‘).

Während in vielen Fällen von *kannst du…?* vornehmlich die Auffordernden Nutzen aus den Zielhandlungen ziehen, was als konstitutives Merkmal von Aufforderungen beschrieben wird (Couper-Kuhlen 2014), trifft dies – wie schon oben an Beispiel (30) demonstriert – im Falle der vorliegenden Kollektion nicht immer als Merkmal zu (vgl. auch Gubina 2021a). Beispiel (32) entstammt einer Bandprobe. Vor diesem Ausschnitt fragt JS den Gitarristen KG, ob er den Sound geändert habe. KG bestätigt dies und begründet es damit, dass er Gefallen an dem neuen Sound findet. Da JS ihm zunächst nicht zustimmt, bittet TH KG, beide Sounds nochmal zu spielen. In Zeilen 02-06 begründet KG nochmal seine Entscheidung und spielt denselben Akkord auf zwei unterschiedliche Weisen (Z. 07, 09). Als Reaktion darauf bittet ihn DH, den Akkord mit dem ersten Sound zu spielen (Z. 13-17). KG spielt daraufhin sein Solo mit dem präferierten Verzerrungsmodus (Z. 18). In Zeile 19 fragt der Schlagzeuger DH, ob KG einen Verzögerungseffekt (*delay*) hinzufügen kann:

Bsp. (32): FOLK_E_00374_SE_01_T_02_c509_delay

```
01        (0.5)
02   KG   ich find halt ich fand halt irgendwie
03        (0.4)
04   KG   dass im reFRAIN,=also
05        (0.2)
06   KG   der GEIler;
07        ((KG spielt Gitarre, 1.4 Sek.))
08   KG   als
09        ((KG spielt Gitarre, 1.6 Sek.))
10   KG   (aber vielleicht) STIMMT_s au nicht.=
11   KG   =also wie geSAGT.=ich hör_s
12        (0.3)
13   DH   spiel ma[l das was du grad] hÖher spielst mit DEM,
14   KG           [ma müsst_s HÖRn. ]
15        (0.5)
16   KG   das vom reFRAIN;
17   DH   den ERsten sound;
18        *    (12.1)  *
     kg   *Gitarrensolo*
19=> DH   kannst du auf dem en bisschen deLAY,
20        (0.4)
21   TH   oder [und     und     wie is beim ZWEI]ten,
22   DH        [wie wie wie so en bisschen HALL,]
23        (1.6)*   (6.1)    *
     kg        *Gitarrensolo*
24   JS   geNAU,
```

DHs *kannst du…?*-Turn in den Zeilen 19 und 22 stellt eine korrektive Aufforderung dar, die auf das Gitarrenspiel von KG reagiert: Korrektiv wird hier in dem Sinne gemeint, dass durch die Realisierung des *kannst du…?*-Turns in Zeile 19 angezeigt wird, dass es irgendein Problem mit der vorherigen Lösung besteht bzw. dass die Lösung nicht vollkommen passend ist, weshalb sie auch nicht sofort akzeptiert wird. Mit *kannst du…?* wird in diesem Fall um einen anderen, zusätzlichen und diesmal *modifizierten* Versuch (vgl. „auf dem en bisschen deLAY,"; Z. 19 und „wie so en bisschen HALL,", Z. 22) gebeten. Die Zielhandlung würde dabei nicht DH als Aufforderndem dienen. Vielmehr wird KG gebeten, die vorherige leibliche Handlung anzupassen, um die Angemessenheit bzw. die Effizienz dieser Handlung als Lösung für das gemeinsame Problem und das gemeinsame Entscheidungstreffen in Bezug auf die ästhetische Qualität des Lieds zu überprüfen (siehe Deppermann/Schmidt 2021b für eine ausführliche Beschreibung dieser *kannst du…?*-Verwendung in kreativen Interaktionssettings). Auffällig ist, dass die *kannst du…?*-Aufforderung relativ vage gestaltet wird („en bisschen", Z. 19 sowie die anschließende Spezifikation in Z. 22): Somit wird es dem Rezipienten, als Experten für diesen Bereich, überlassen, wie genau er diese Handlung ausführt. Darüber hinaus lässt sich in der dritten Position weitere Evidenz dafür finden, dass sich diese Aufforderung nicht nur an die Ausführung der Zielhandlung durch den Rezipienten, sondern auch an die Überprüfung der Angemessenheit und Effektivität für das gemeinsame Ziel richtet: Nach dem leiblichen

Befolgen durch KG (d.h. Solo mit mehr Hall spielen; Z. 23) liefert JS eine positive Bewertung, die nach Aufforderungen in anderen Interaktionssettings (außer in pädagogischen und teilweise medizinischen Settings, s.u.) nicht vorkommt, und akzeptiert die Zielhandlung als gute Lösung (Z. 24).

Eine besondere Art von Aufforderungen stellen diagnostische Aufforderungen dar, die spezifisch für pädagogische und medizinische Settings sind. In solchen Fällen macht *kannst du…?* zwar eine nonverbale Handlung in Form von einer Demonstration als SPP relevant, aber das eigentliche Ziel von solchen Aufforderungen besteht in etwas anderem: Es geht darum, die physische Fähigkeit des Rezipienten, eine körperliche Handlung zu vollziehen, zu diagnostischen Zwecken zu überprüfen, wie an Beispiel (33) gezeigt wird. Nach der Beendigung einer vorherigen Aufgabe formuliert die Physiotherapeutin (TH) einen *können Sie…?*-Turn und fragt den Patienten (PA), ob er sich über seinen rechten Arm bzw. über seine rechte Seite hochstützen kann (Z. 04; Abb. 28):

Bsp. (33): FOLK_E_00360_SE_01_T_02_c369_hochstützen

```
01          (1.0)
02    KL    ähm
03          (1.0)
04=> TH     ähm (1.0) KÖNnen  sie sich über #dEn Arm jetzt
            über die seite    HOCHstützen;
      abb                                   #28
05          (2.8)#(0.4)
      abb        #29
```

Abb. (28): PA liegt auf der Liege, als TH ihn bittet, sich über den rechten Arm hochzustützen.

Abb. (29): PA steht auf.

```
06    TH    <<p>is kein probLEM.=gell,>
07    PA    (0.4) i_ja wie ma_s NIMMT,
08          (0.8)
09    TH    GING doch;=
10          =ging a[ber jetz GUT.]
11    PA           [es GE:HT.=JA-]
12    TH    (.) ging GUT;=
13          =ja des wollt ich jetz (<<pp>gucken,>)
14    PA    ja;
```

```
15   TH   [ob des jetz einf]ach BESser;
16   PA   [ja JA;          ]
17   TH   °h weil ich sonst hab ich_s GFÜHL,=
18   TH   =geht_s net GANZ so gu[t;=gell,]
19   PA                        [ja.=des ] STIMMT;
```

Der *kannst du…?*-Turn ist mit dem Temporaladverb *jetzt* modalisiert, mit dem TH ihre Orientierung an der sofortigen Ausführung der leiblichen Handlung anzeigt (Z. 04). Sie fragt also nicht nur nach PAs Einschätzung bzw. nach seiner generellen Erfahrung: Der Fokusakzent auf dem Modalverb „KÖNnen“ (Z. 04) deutet gleichzeitig darauf hin, dass auch die Fähigkeit von PA in Frage gestellt wird. Nachdem der Patient der Aufforderung nachkommt und die Zielhandlung ausführt (Abb. 29), liefert TH eine positive Bewertung seiner Demonstration (Z. 06, 09-10, 12), die auch zusätzlich eine eigene Bewertung durch den Patienten selbst zu elizitieren versucht (Z. 7, 11). Anschließend erklärt TH, warum sie PA um die Handlung gebeten hat, nämlich, um zu überprüfen, ob sie dem Patienten inzwischen weniger Probleme bereitet als bei früheren Versuchen, bei denen PA Schwierigkeiten mit der Übung hatte (Z. 13, 15, 17-18; vgl. Parry 2013). Dadurch verdeutlicht sie das Ziel ihrer Aufforderung, nämlich die Kompetenz und den Fortschritt des Patienten zu überprüfen[88].

Obwohl auch in den letzten zwei Fällen *kannst du…?* die Ausführung einer leiblichen Handlung vom Rezipienten erwartbar macht, unterscheiden sie sich von den Beispielen (29-31) insofern, als damit ganz bestimmte aktivitätsspezifische Zwecke verfolgt werden: Es geht um die Überprüfung der Angemessenheit einer Handlung für die gemeinsame Lösungssuche bzw. das gemeinsame Entscheidungstreffen (Bsp. 32) und die Überprüfung der physischen Voraussetzung zur Durchführung der Handlung (Bsp. 33). Diese Verwendungen von *kannst du…?* stimmen auch mit grundlegenden Problemen, die für die jeweiligen Settings spezifisch sind, überein, nämlich dem Interesse an der Findung der befriedigendsten ästhetischen Lösung in kreativen Settings (Deppermann/Schmidt 2021b; Schmidt/Deppermann 2020, 2021) und dem diagnostischen Interesse, Kompetenz und Fortschritt in pädagogischen und medizinischen Settings zu bestimmen.

Trotz gewisser Unterschiede zwischen den einzelnen oben dargestellten Arten von Aufforderungen, die sich mit *kannst du…?* vollziehen lassen, sind alle Fälle von *kannst du…?*-Aufforderungen durch ein gemeinsames Merkmal gekennzeichnet: *Kannst du…?* wird in solchen Fällen eingesetzt, wenn das Nachkommen bzw. die Erfüllung der Bitte auf unterschiedliche Art und Weise potenziell problematisch ist und nicht unbedingt selbstverständlich ist. Die Problemhaftigkeit bei der Ausführung der Zielhandlung kann von unterschiedlicher Natur sein:

- die RezipientInnen können in ein anderes, konkurrierendes Projekt involviert sein und müssen dieses anhalten, um der Aufforderung nachzukommen (Bsp. 29-30);

[88] Parry (2013: 109, Fn. 3) weist darauf hin, dass *can you…?*-Turns im Englischen in der Physiotherapie zwischen Fragen um Fähigkeit und Bitten um Ausführung einer Handlung häufig ambig sind.

- die Zielhandlung weist einen hohen Impositionsgrad auf, ist potenziell gesichtsbedrohend und impliziert hohe ‚Kosten' für die RezipientInnen (Bsp. 31);
- die primären deontischen/epistemischen Rechte liegen bei RezipientInnen (Bsp. 32-33). In solchen Fällen können RezipientInnen wenig Bereitschaft haben, die Zielhandlung auszuführen, weil sie ihr Gesicht und/oder ihren deontischen/epistemischen Status als Experte potenziell bedrohen.

6.3.3 Zwischen Frage und Bitte: Konditionelle aufforderungsimplikative Fähigkeitsfragen

Die letzte Verwendung von *kannst du…?* lässt sich am besten als Grenzfallphänomen beschreiben, weil sie funktional gesehen zwischen Fragen und Aufforderungen liegt und im Folgenden als *konditionelle aufforderungsimplikative Fähigkeitsfragen* (weiter verkürzt: konditionelle Fähigkeitsfragen) bezeichnet wird. In dieser Verwendung weisen die *kannst du…?*-SprecherInnen die Zielhandlung aufgrund von möglicherweise fehlender epistemischer oder physischer Fähigkeit zur Handlungsausführung als problematisch aus. Dadurch zielen die Auffordernden darauf ab sicherzustellen, dass die Vorbedingung für die Ausführung der relevanten Zielhandlung, nämlich die physische oder epistemische Fähigkeit von AdressatInnen gesichert bzw. erfüllt ist. Solche aufforderungsimplikativen Fähigkeitsfragen sind konditionell (vgl. Clark 1979: 468f.): Wenn die RezipientInnen imstande sind, die Handlung auszuführen, wird die erwartete Zielhandlung anschließend vollzogen[89]. Dabei können die AdressatInnen erkennbar *versuchen*, diese Zielhandlung auszuführen. Wenn sie nicht imstande sind, die Handlung auszuführen, liefern sie eine ablehnende Antwort, die von Auffordernden akzeptiert wird und dazu führt, dass Auffordernde ihr Handeln und die vorher projizierte, initiierte oder festgelegte Handlungsrichtung anschließend anpassen.

Das erste Beispiel kommt aus der Renovierungsinteraktion zwischen PZ und TZ, die vor diesem Ausschnitt angefangen haben, Möbel von den Wänden wegzuschieben, um die Wände später zu streichen. In Zeile 01 kündigt PZ die Initiierung eines neuen gemeinsamen Projekts an – das Schieben des Betts zur anderen Seite des Zimmers. Als Reaktion darauf nähert sich TZ dem Bett und umfasst das Fußteil des Betts mit ihren Händen (vgl. Z. 02). Damit zeigt sie an, den vorherigen Turn als Instruktion verstanden zu haben, der eine anschließende sofortige praktische Handlung ihrerseits relevant macht. In Zeile 03 fragt PZ TZ, ob sie das Bett heben kann (Abb. 30):

[89] Deshalb könnte man Beispiel (33) aus der Physiotherapie als Grenzfall sehen und auch in diesem Abschnitt einordnen.

Bsp. (34): FOLK_E_00217_SE_01_T_04_c13_heben

```
01    PZ   *jetzt h°* (0.3) *des* (.) BETT (0.3) *da (0.3) *vor.
      pz-h *zeigt auf das Bett*......*zeigt auf die Gegenstände auf dem
           Bett*zeigt zur Seite*
02         §(1.2)
      tz   §läuft zum Bett und fast das Fußteil des Betts an--->
03=>  PZ   kAnnst du des HEben§ +mit dem was zeug #was da drauf is.
      tz                  --->§versucht, das Bett zu heben--->
      pz-k                      +geht zum Kopfteil des Betts--->
      abb                                          #30
```

Abb. (30): TZ versucht, das Bett anzuheben, während PZ zur anderen Bettseite läuft.

```
04    PZ   weil [des ]hat nich so: sch (.) were+ (.) also
05    TZ        [oah;]§
      tz          --->§
      pz-k                                --->+zieht das Bett weg von
           der Wand--->
06         &(0.4)+
      pz-b &schaut auf den Boden/das Laminat--->
      pz-k   --->+
07    PZ   die füße s[ind nich   ] so kaPUTtbar für das lamiNAT,=
08    TZ             [((kichert))]
09    PZ   =aber (0.4) &bisschen +AN§heben wär nich %SCHLECHT.+=
      pz-b         --->&schaut auf TZ--->
      pz-k                      +fasst das Kopfteil an-------+
      pz-g                                          %nickt--->
      tz                            §.............................--->
10=>  PZ   =KANNSTE%# od§er kanns NICH.&
      pz-g                        --->&
      pz-h     --->%
      tz   .............§hebt das Bett--->
      abb           #31
```

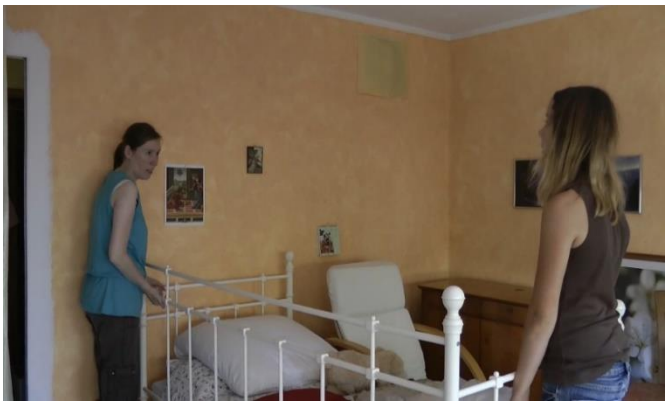

Abb. (31): PZ schaut zu TZ.

```
11   TZ   +((stöhnt))
     pz-k +hebt das Bett--->
12        (0.3)
13   PZ   HIer+=also WARte,=
     pz-k --->+,,,,,,,,,,,,
14   PZ   =ich mu§+ss ma noch da RÜber?#
     tz      --->§
     pz-k ,,,,,,,,+
     abb                                #32
```

Abb. (32): PZ tritt hinter das Kopfteil des Betts.

Der *kannst du…?*-Turn wird mit der Spezifikation „mit dem was zeug was da drauf ist“ (Z. 03) realisiert, die PZs eigene Orientierung an potenziellen Schwierigkeiten, nämlich dem Gewicht des Betts, das TZs physische Fähigkeit beeinflussen könnte, anzeigt. TZ fängt an, das Fußteil des Betts zu heben, noch bevor PZ ihren Turn vollendet hat. Anstatt PZs Frage in Zeile 03 zu beantworten oder das Fußteil des Betts erfolgreich zu heben, realisiert TZ in Zeile 05 einen *trouble alert* (Kendrick/Drew 2016) bzw. ein Stöhnen. Dies kann als Versuch der *compliance* angesehen werden, wobei das Resultat aufgrund der Ambiguität von TZs Handeln unklar bleibt. Es folgt ein elaborierter *Account* für die Entscheidung, das Bett zu tragen anstatt zu schieben (Z. 04-09), womit sich PZ erneut an der Zielhandlung als potenziell problematisch und/oder aufwendig orientiert. Im Anschluss schaut PZ TZ an (vgl. Abb. 31) und wiederholt die modifizierte Variante ihrer Frage in Zeile 03, die diesmal als analeptische Alternativfrage gestaltet wird (Z. 10; vgl. Drake et

al. 2021 zu *oder nicht*), die sich retrospektiv auf die Frage in Zeile 03 bezieht und auf einer Rückmeldung insistiert, die von TZ bis zu diesem Zeitpunkt nicht geliefert wurde. TZ gibt keine verbale Antwort, sondern hebt das Fußteil des Betts und demonstriert auf diese Weise ihre Fähigkeit, diese Handlung zu vollziehen (Abb. 32).

Obwohl TZ die leibliche Handlung, die mit dem *kannst du…?*-Turn expliziert wird (Z. 03), im Anschluss realisiert und gemäß der *next-turn proof procedure* anzeigt, beide *kannst du…?*-Turns als Aufforderungen verstanden zu haben, wird im Folgenden genauer erläutert, warum diese Handlungskategorisierung in diesem Fall nicht unproblematisch ist:

- Wenn *kannst du…?* zur Aufforderung einer sofortigen Handlung verwendet wird, ist die physische Fähigkeit der RezipientInnen in der Regel gesichert. In dem vorliegenden Fall lässt sich jedoch erkennen, dass die Zielhandlung mit hohen Kosten für die Rezipientin verbunden ist, und zwar nicht primär in dem Sinne, dass die Zielhandlung einen hohen Grad an Imposition für den Rezipienten aufweist (vgl. Rossi 2015a, S. 141-147), sondern dass die physische Fähigkeit des Rezipienten in Frage steht. Die physische Fähigkeit von TZ ist bis zu dem Punkt nicht gesichert, bis sie *versucht*, das Bett anzuheben. Die Handlungszuschreibung von *kannst du…?* wird darüber hinaus in der dritten Position deutlich, nämlich nach dem Heben des Betts durch TZ (vgl. Z. 13-14): PZ hält das Heben an, um hinter das Bett bzw. das Kopfteil des Betts zu kommen, sodass sie sich für den anstehenden Handlungsverlauf besser platzieren kann (Abb. 32). Dadurch zeigt sie an, dass das Heben und Tragen des Betts in diesem Moment noch nicht relevant ist. Dies könnte auch so interpretiert werden, dass die vorherigen *kannst du…?*-Turns nicht unbedingt zur unmittelbaren Initiierung des gemeinsamen Projektes dienen, sondern vielmehr der Überprüfung der Voraussetzung für dessen Initiierung – der physischen Fähigkeit, das Bett anzuheben, um dies anschließend zu tragen.
- Obwohl der *kannst du…?*-Turn in gewissem Maße als Vorbitte fungiert, weil sie „establish[es] that the pre-conditions for the projected action are met“ (Schegloff 2007a: 47; vgl. Levinson 1983: 357-364), wird der Turn nicht von einer Basissequenz, d.h. die eigentliche Aufforderungssequenz gefolgt. Stattdessen geht die aufgabenstellende Instruktion dem *kannst du…?*-Turn voran. Aus diesem Grund könnte der *kannst du…?*-Turn als eine Art *pre-second* betrachtet werden, d.h. eine Insertion, die „preliminary to some particular type of second pair” ist und die „establish[es] the resources necessary to implement the second pair part which is pending“ (Schegloff 2007a: 106).[90]
- In dem ersten *kannst du…?*-Turn trägt das Modalverb *können* einen Nebenakzent (vgl. Z. 03) und in dem Turn in Zeile 10 einen Fokusakzent, wodurch das Erfragen der Fähigkeit der Rezipientin hervorgehoben wird, nachdem diese durch TZs Reaktion auf

[90] Damit ist nicht gemeint, dass es eine prototypische *pre-second* ist, weil der *kannst du…?*-Turn in dem vorliegenden Fall von der Sprecherin des FPP realisiert wird (vgl. Schegloff 2007a: 106-109). Nichtdestotrotz ist es wichtig, auf gewisse Ähnlichkeiten in der Funktionsweise des *kannst du…?*-Turns in diesem Fall sowie von *pre-seconds* hinzuweisen.

die erste *kannst du…?*-Frage nicht hinreichend geklärt bzw. (deshalb) noch mehr in Frage gestellt erscheint.

Einen ähnlichen Fall stellt Beispiel (35) aus der Unterrichtsinteraktion dar. In diesem Ausschnitt beschreibt ein Schüler (ST) die mit dem Overhead-Projektor projizierte Karikatur auf der Leinwand bzw. an der Tafel. In Zeile 07 fragt der Lehrer (TE), ob der Schüler lesen kann, was unter der Karikatur steht:

Bsp. (35): FOLK_E_00125_SE_01_T_01_c197_lesen

```
01    ST   +(.) in der mitte isch (.) ähm *ja ne WAND,
      st   +Blick auf die Tafel--->
      te                                 *Blick auf die Tafel--->
02    ST   (0.2) mit STACHeldraht;
03         (0.7)
04    TE   aHA,
05    TE   (.) en STACHeldrahtzaun,
06         (0.4)
07=>  TE   un kannste_s auch *un+ten DRUnter le+sen_=
      te                 --->*Blick auf ST--->
      st                    --->+Blick auf TE--+Blick auf die Tafel--->>
08=>  TE   =<<all>weil_s so KLEIN is,=>
09=>  TE   =kannst  du_s   LEsen,
10    ST   ja,=*neun*zehnhundertFÜNFundvierzig (und dann) BRUder;
      te   --->*....*Blick auf die Tafel--->>
11         (0.4)
```

Wie in Beispiel (34) findet man auch in diesem Fall eine Orientierung an der physischen Fähigkeit des Schülers, den Text zu lesen, als mögliche Schwierigkeit bei der Realisierung dieser Zielhandlung, die mit dem kausalen Nebensatz „weil_s so KLEIN is," (Z. 08) zum Ausdruck kommt. Die Schwierigkeit oder sogar die mögliche Unfähigkeit des Schülers, diese Zielhandlung zu vollziehen, liegt daran, dass der Schüler in der letzten Reihe sitzt, d.h. weit entfernt von der Tafel. Deshalb ist es nicht selbstverständlich, dass er angesichts seiner räumlichen Positionierung und der Größe des Textes imstande ist, diese Handlung auszuführen. Während des Turns des Lehrers in Zeile 07 wendet ST seinen Blick zur Tafel, was ihm die Möglichkeit bietet zu überprüfen, ob er imstande ist, diese Zeile auf der projizierten Fläche zu lesen. Somit könnte man diese Blickabwendung als einen nonverbalen Versuch sehen, der für die Beantwortung der Frage notwendig ist. Der Lehrer beobachtet den Schüler dabei. Nachdem der Schüler auf die Tafel schaut, fragt ihn der Lehrer nochmal, ob er das Projizierte lesen kann (Z. 09). Der Lehrer sieht ST an, bis ST eine bestätigende Antwort liefert und anfängt, vorzulesen (Z. 10). Die Bestätigung erfüllt die *formale Designpräferenz* des *kannst du…?*-Turns als Entscheidungsfrage (vgl. Raymond 2003) und das Vorlesen – die eigentliche Zielhandlung, die aufgrund der Erfüllung der Vorbedingung (d.h. der Fähigkeit des Schülers, den Text zu lesen/sehen) relevant wird. Das Verständnis, dass *kannst du…?* in diesem Fall auch eine praktische Handlung relevant macht, wird durch die laufende Aktivität motiviert, denn sie gehört zu der aktuellen Aufgabe des Schülers, die darin besteht, das Bild bzw. die Projektion zu beschreiben, was das Vorlesen des Textes auf der Projektion mitimpliziert.

An Beispielen (34) und (35) lässt sich jedoch eine analytische bzw. methodologische Herausforderung erkennen: Gemäß der *next-turn proof procedure* können die beiden *kannst du…?*-Fälle auch als Bitten bzw. Aufforderungen gesehen werden, weil die praktische Zielhandlung in den beiden Fällen anschließend tatsächlich ausgeführt wird. Allerdings lässt sich auch nicht bestreiten, dass in diesen Fällen die *physische Fähigkeit* von RezipientInnen, die mit *kannst du…?* adressierte praktische Handlung auszuführen, in Frage und in Fokus steht, was bei den meisten Arten von Aufforderungen, die im Rahmen der KA/IL bisher erforscht wurden, *nicht* der Fall ist. Die Art von Kontingenzen, an denen man sich mit *kannst du…?* orientiert, ist jedoch insofern relevant, als was von RezipientInnen erwartet werden kann: Wenn lediglich ein teilweise konkurrierendes Projekt, die Bereitschaft, die Proaktivität (Rossi 2015a: 135) bzw. die Kooperativität von RezipientInnen in Frage stehen, während RezipientInnen trotzdem physisch imstande sind, die aufgeforderte Handlung auszuführen, können die SprecherInnen trotzdem versuchen, darauf zu bestehen, dass die aufgeforderte Handlung ausgeführt wird (vgl. Craven/Potter 2010). Eine Ablehnung wäre somit eine sehr *accountable* Angelegenheit, denn sie wäre sowohl für die AufforderInnen als auch für die RezipientInnen mit sehr hohen potenziellen Gesichtsverletzungen somit mit Verletzung der Kooperativität verbunden. Wenn RezipientInnen jedoch physisch nicht imstande sind, z. B. etwas zu sehen oder ein schweres Objekt zu heben oder zu tragen, wären die AufforderInnen nicht berechtigt, RezipientInnen für ihre Unfähigkeit oder fehlende Kompetenz, die sie nicht haben *müssen*, *accountable* zu machen. Aus diesem Grund unterscheiden sich solche Fälle wie Beispiele (34) und (35) von den in Abschnitt 6.3.2 präsentierten Aufforderungen insofern, als sie deutlich zumindest teilweise die Lesart von *Fragen um Fähigkeit* aufweisen. Dies lässt sich auch an dem Turndesign von solchen *kannst du…?*-Turns erkennen, bei denen sich Orientierung von den AufforderInnen an Kontingenzen finden lässt, die mit der physischen Kraft, Fähigkeit oder Kompetenz von RezipientInnen verbunden sind, nämlich „mit dem was zeug was da drauf is“ in Beispiel (34, Z. 03) und „weil_s so KLEIN is,“ in Beispiel (35, Z. 08).

In den Beispielen (34) und (35) wird *kannst du…?* präventiv verwendet: Damit orientieren sich die Auffordernden *prospektiv* an möglichen physischen Schwierigkeiten bzw. der physischen Unfähigkeit von RezipientInnen, die Zielhandlung auszuführen, *bevor* die RezipientInnen genau aus diesem Grund daran scheitern, die erwünschte Handlung zu vollziehen. Allerdings kann man mit *kannst du…?* auch auf *schon entstandene* bzw. *schon angezeigte* Probleme bzw. physische Schwierigkeiten von RezipientInnen bei der Handlungsausführung reagieren, wie in folgenden zwei Beispielen gezeigt wird.

Folgendes Beispiel stammt aus der Sprachförderungsinteraktion in der KiTa für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Die Förderkraft EV spielt zusammen mit zwei Kindern – TB und JS – das Spiel *Fühl mal, was das ist!*, bei dem die Kinder unterschiedliche Bilder mit den Händen erstasten, mündlich beschreiben und/oder den abgebildeten Gegenstand bzw. das Lebewesen benennen bzw. die Bezeichnungen wiederholen müssen, die die Sprachförderkraft ausspricht. Nachdem die beiden Kinder (TB und JS) das Wort *Kreise* erfolgreich aussprechen (Z. 03-10), nimmt die Lehrerin eine andere Karte und führt ein weiteres Wort ein, nämlich *Punkte* (Z. 12). Als Reaktion darauf spricht TB das Wort aus

(Z. 14), während JS nicht auf den Turn der Lehrerin reagiert. Auch nach einer nochmaligen Wiederholung des Wortes durch die Lehrerin in Zeile 15 nickt JS und wendet ihren Kopf von der Förderkraft ab. Damit scheint sie jedoch lediglich Aufnahme von Informationen anzuzeigen und behandelt den Turn der Lehrerin in Zeile 15 als Informierung, die keine Handlung von ihr relevant macht. In Zeile 18 korrigiert EV das Verständnis von JS und bittet sie explizit, das Wort zu wiederholen. Anschließend realisiert sie mehrere an JS gerichtete Bitten, sodass diese das Wort vollständig und in seine Silben getrennt wiederholt (Z. 20, 22, 25, 28). Anhand der Reaktionen von JS lässt sich dennoch erkennen, dass das Befolgen der Bitten für sie problematisch ist (Z. 24 und 27), weil sie die Silbe *pu* als *pou* ausspricht und damit anzeigt, dass sie nicht imstande ist, der Bitte der Lehrerin nachzukommen (Z. 27). Nach der nochmaligen Aufforderung der Förderkraft in Zeile 28 fängt JS an zu lachen. EV stimmt zwar in das Lachen ein (Z. 31), bittet aber JS nochmal, das Wort Punkte zu sagen (Z. 33). Nach einer fehlenden Reaktion von JS fragt EV sie, ob sie das Wort aussprechen kann:

Bsp. (36): FOLK_E_00413_SE_01_T_01_c335_sagen

```
01   EV   ALso;
02        (0.2)
03   EV   °h wir haben (0.3) dIe (.) KREIse.
04        (0.9)
05   TB   ja.
06   EV   SAG mal,
07        (.) <<len>krEiSE>;
08   TB   <<len>krE:i[SE>.]
09   JS              [krEi]SE;
10   EV   hm_HM,
11        (0.8)
12   EV   %wir haben die %PUNkte?
     ev-b %schaut auf TB-%schaut auf JS--->
13        (0.3)
14   TB   PUNkt%e;
     ev-b  --->%schaut auf TB--->
15   EV   §<<len>PUN§%kte>,§
     ev-k §nickt----§nickt-§
     ev-b        --->%Blick auf JS--->
16        *(0.5)*
     js-k *nickt und wendet den Kopf weg von EV*
17   TB   punk (0.6) [TE:;      ]
18   EV              [SAG ma das] *jela[91]
     js-k                          *Kopf zu EV--->
19        (1.7)
20   EV   <<len>PUNkte>,
21        (1.7)
22   EV   sag mal (.) +PUN?
     js-b             +schaut auf EV--->
23        (1.1)
24   JS   PO u;
```

[91] „Jela“ (Z. 18) ist der Name von JS bzw. vom Kind, an dem die Aufforderung in Zeile 18 gerichtet ist.

```
25   EV   pu,
26        (0.8)
27   JS   pou,
28   EV   sag mal PU,
29        (0.9)
30   JS   ((lacht))+
     js-b      --->+
31   EV   ((lacht))
32        (2.7)
33   EV   <<len>PUN:ktE>;
34        (1.0)
35   TB   pu:+nk [(0.5)        ] [TE;+  ]
     js-b   +schaut auf EV----------+
36=> EV          [kannst du das] [SAgen.]
37        *+(1.1)*
     js-k *schüttelt den Kopf x2*
     js-b  +schaut auf EV--->
38   EV   nicht?
39        (0.9)
40   EV   pro+bieren wir SPÄter noch mal.
     js-b -->+
41   EV   (0.6) oKAY,%
     ev-b       --->%Blick auf die Bilder--->>
42        (0.5)
```

Auch in diesem Fall ist der *kannst du….?*-Turn ambig in Bezug auf die Handlungskonstitution. Einerseits könnte man ihn als Bitte betrachten: Dabei fällt auf, dass die vorherigen Aufforderungen der Sprachförderkraft im Imperativ konstruiert werden (Z. 06, 18, 22, 28). Die Wahl des *kannst du….?*-Formats könnte auf dem vorher durch JS angezeigten Widerstand liegen, die Zielhandlung auszuführen[92] (vgl. Rossi 2015a: 131-136). Andererseits lässt sich dem Sequenzverlauf entnehmen, dass JS physische bzw. artikulatorische Schwierigkeiten mit der Ausführung der Zielhandlung hat (Z. 24 und 27). So könnte der *kannst du…?*-Turn der Förderkraft auch darauf abzielen, die Fähigkeit der Rezipientin als Vorbedingung für die Ausführung der Zielhandlung explizit zu überprüfen. Als Reaktion auf diese Frage sieht JS die Förderkraft an und schüttelt den Kopf. Somit realisiert sie in diesem Fall eine ablehnende Antwort, die jedoch analytisch gesehen keinen eindeutigen Hinweis darauf liefert, wie genau sie den *kannst du…?*-Turn verstanden hat. In Zeile 38 äußert EV zunächst eine Vergewisserungsfrage, mit der sie die Bedeutung bzw. ihre

[92] Diese Interpretation würde jedoch einigen Forschungsergebnissen in Bezug auf die Formatwahl unter Bedingungen des Widerstands beim Nachkommen bzw. bei der Erfüllung der Aufforderung widersprechen: Laut Craven/Potter (2010) werden zweite Aufforderungen, d.h. Aufforderungen, die nach Ablehnungen und/oder Widerstand durch die Kinder in Reaktion auf die erste Bitte auftreten, mit stärker direktiven Formen, wie z. B. Imperativen gestaltet. Mit solchen stärker direktiven Formen zeigen die Auffordernden keine Orientierung an möglichen Kontingenzen bzw. Schwierigkeiten bei der Ausführung der Zielhandlung an und beanspruchen viel mehr Berechtigung darauf, die Ausführung der Zielhandlung von RezipientInnen anzufordern. Es ist jedoch wichtig hervorzuheben, dass Bitten und Aufforderungen in Craven/Potter (2010) solche Zielhandlungen betreffen, die von Kindern sowohl physisch als auch kompetenzgemäß problemlos ausgeführt werden können.

Interpretation der nonverbalen Antwort von JS (d.h. die Ablehnung) verbalisiert. Nachdem sie keine Antwort von JS erhält, kündigt sie an, dass sie es später nochmal probieren werden. Auch diese dritte Position bleibt ambig in Bezug auf die Handlungskonstitution und -zuschreibung des *kannst du…?*-Turns: Einerseits zeigt die Förderkraft mit dem Turn „probieren wir SPÄter noch mal.“ (Z. 40) ihre Orientierung an der Erwartbarkeit der Ausführung dieser Zielhandlung. Andererseits fällt auf, dass EV das Verb *probieren* verwendet (Z. 40). Dieses Verb impliziert die Bedeutung des *Versuchs*, die für solche Grenzfälle charakteristisch ist. Damit wird angezeigt, dass die tadellose Ausführung der Zielhandlung aufgrund von potenziellen und/oder bestehenden physisch oder kompetenzgebundenen Schwierigkeiten von RezipientInnen nicht a priori normativ erwartbar ist, weil es nicht gesichert ist, dass RezipientInnen fähig oder imstande sind, die Zielhandlung auszuführen. Aus diesem Grund werden RezipientInnen mit *kannst du…?* in solchen Fällen dazu ermutigt zu *versuchen*, diese Zielhandlung zu vollziehen, und im Falle eines erfolgreichen Versuchs die Zielhandlung auch auszuführen. Auf solche Weise weist die Förderkraft auch in der 3. Position die Zielhandlung als problematisch aus, und zwar aufgrund der mangelnden Sprachkompetenz bzw. physisch bedingten, artikulatorischen Schwierigkeiten der Rezipientin, das Wort *Punkte* richtig zu formen bzw. auszusprechen.

Ein weiteres Beispiel, in dem *kannst du…?* retrospektiv auf ein schon vorher angezeigtes Problem reagiert, stellt Beispiel (37) aus der schon bekannten Renovierungsinteraktion dar. Der Ausschnitt stammt aus einer Aktivitätsphase, in der PZ und TZ Bücher in die Umzugskartons packen. Am Anfang des Ausschnitts hält PZ einen noch nicht zusammengebauten Karton in Richtung TZs, sagt dieser, dass sie ihn bepacken soll (Z. 01-03) and zählt Gegenstände auf, die hineingelegt werden sollen (Z. 06-10). Schon in Zeile 05 fängt TZ an, den Karton zusammenzubauen, hält jedoch nach ein paar Sekunden inne, während PZ erklärt, dass der Karton ziemlich schwer wird, wenn noch Musiknoten und Ordner hineingelegt werden (Z. 12). Sobald PZ sieht, dass TZ das Zusammenbauen des Kartons angehalten hat, fragt sie TZ, ob sie diesen zusammenbauen kann (Z. 13; vgl. Abb. 33):

Bsp. (37): FOLK_E_00217_SE_01_T_01_c692_zusammenbauen

```
01   PZ   +du nimm DEN?
     pz   +hält den Karton aus--->
02        (0.5)
03   PZ   *und °h lade den VOLL,=
     tz   *kommt auf PZ zu--->
04   PZ   =am besten mal:*
     tz              --->*nimmt den Karton--->
05        (1.2)+*
     pz    --->+
     tz     --->*fängt an, den Karton zusammenzubauen--->
06   PZ   [fang von ] ob (.) uAH,
07   TZ   [hm_HM,   ]
08   PZ   (.) keine AHNung.
09        (0.5)
10   PZ   hm:,
11        (0.8)
```

```
12    PZ   +diese ORdner da *kann (.) wenn de diese NOten un ORdner
           nimmst dann wird er ziemlich SCHWER,
      pz   +schaut und zeigt auf die Ordner/TZs Karton--->
      tz                ---->*hält und schaut auf den Karton--->
13=>  PZ   (.) *#KANNST du den zusammenba*+un;
      tz    -->*lehnt nach hinten--------*dreht den Kopf zu PZ-->
      pz                              --->+schaut auf TZ--->
      abb       #33
14         *(0.3)
      tz   *schüttelt den Kopf x2--->
15    TZ   noch +nie *geMACHT,*
      pz    --->+schaut auf den Karton--->>
      tz         --->*dreht den Karton zu PZ*
16    PZ   +oKAY.
      pz   +nimmt den Karton und fängt an, ihn zusammenzubauen--->>
17    PZ   (.) also des is ganz EINfach?=
```

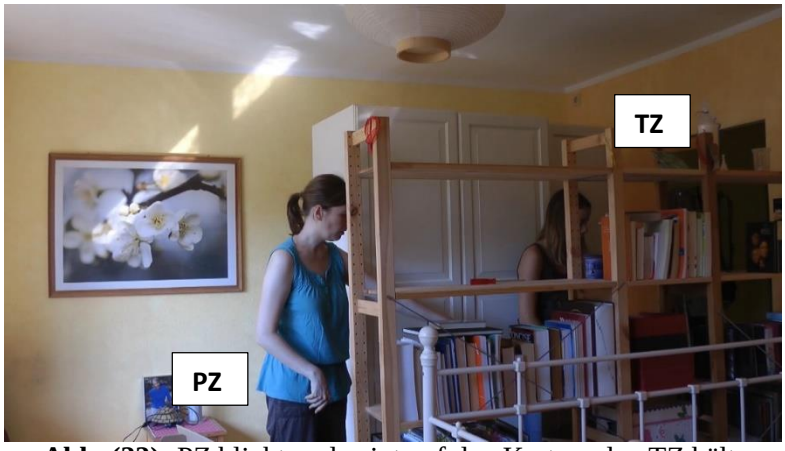

Abb. (33): PZ blickt und zeigt auf den Karton, den TZ hält.

Mit dem *kannst du…?*-Turn orientiert sich PZ an TZs Problem mit der Ausführung der aufgeforderten Handlung und überprüft, ob die grundlegende *Vorbedingung* dafür vorliegt, der vorherigen Aufforderung bzw. Instruktion von PZ (d.h. den Karton vollzuladen) nachzukommen. Als Vorbedingung gilt dabei die Fertigkeit bzw. Kompetenz der Rezipientin, einen der Schritte bzw. eines der lokalen Subprojekte (d.h. das Zusammenbauen des Kartons) auszuführen. Somit orientiert sich PZ an der fehlenden Fertigkeit TZs als möglichem Grund für das Anhalten der Aktivität durch TZ. PZ zeigt mit dem *kannst du…?*-Turn ihre Orientierung an den Fertigkeiten bzw. an der Kompetenz der Rezipientin an, die für das Zusammenbauen des Kartons erforderlich ist, und weist diese als nicht gesichert aus. Wie in Beispiel (36) liegt auch in diesem Fall der Fokusakzent auf dem Modalverb, wodurch die Fähigkeit bzw. die Fertigkeit der Rezipientin in Frage gestellt wird und als fraglich gerahmt bzw. hervorgehoben wird. Als Antwort schüttelt TZ ihren Kopf und realisiert einen *Account*[93] (Z. 15). Dadurch zeigt sie fehlendes Vorhandensein

[93] TZs *Account* in Zeile 15 kann sowohl als ablehnende Antwort auf die Entscheidungsfrage als auch als Ablehnung der Aufforderung gelten, weshalb sie nicht als ausreichende Evidenz für die Handlungszuschreibung durch TZ gelten kann.

der Vorbedingung (d.h. bestehende Erfahrung) für die Kompetenz an, die Zielhandlung erfolgreich auszuführen.

Im Unterschied zu Beispielen (34) und (35) wird in diesem Fall – wie auch in Beispiel (36) – der *kannst du…?*-Turn erst realisiert, nachdem die Rezipientin angefangen hat, der Aufforderung nachzukommen und nachdem die Rezipientin damit ein Problem durch ihr leibliches Verhalten angezeigt hat. Während *prospektive* aufforderungsimplikative konditionelle Fähigkeitsfragen darauf abzielen zu überprüfen, ob RezipientInnen imstande bzw. fähig sind, der Aufforderung nachzukommen, richten sich retrospektive Fähigkeitsfragen auf mögliche *Gründe* für das problematische oder fehlende Nachkommen bzw. die problematische oder fehlende Erfüllung der vorher realisierten Aufforderung. Gleichzeitig zeigt man mit solchen *kannst du…?*-Turns nichtdestotrotz an, dass der Vollzug der jeweiligen Zielhandlung immer noch erwartbar ist. Solche retrospektive Fähigkeitsfragen tragen dazu bei, dass die RezipientInnen nicht selbst bzw. nicht als Erste ihre Schwierigkeiten bzw. Unfähigkeit mit der Ausführung der jeweiligen Zielhandlung äußern müssen. Darüber hinaus bieten die SprecherInnen von *kannst du…?* den RezipientInnen die Möglichkeit, ihre angezeigten Schwierigkeiten durch ihre Unfähigkeit und nicht durch ihre Unwilligkeit zu erklären. Außerdem wird mit solchen *kannst du…?*-Turns die Anpassung des vorher interaktional etablierten Handlungsstrangs ermöglicht: In dem vorliegenden Fall nimmt PZ die ablehnende Rückmeldung von TZ problemlos mit „oKAY." auf (Z. 16), übernimmt diese Aufgabe (d.h., PZ baut den Karton selber zusammen) und erklärt parallel TZ, wie man diese Aufgabe ausführt, ohne darauf zu bestehen, dass TZ diese Handlung selber durchführt (Z. 17 und weiter im Sequenzverlauf, nicht im Transkript gezeigt).

6.4 Quantitativer Überblick über spezifische Verwendungsmerkmale von *kannst du…?*

Nach der Darstellung von unterschiedlichen Verwendungsweisen von *kannst du….?* im Abschnitt 6.3 wird im Folgenden gezeigt, dass es gewisse linguistische Merkmale gibt, die mit diesem Format in irgendeiner spezifischen Verwendungsweise kookkurrieren und aus diesem Grund als Instruktionen bzw. als Hinweise darauf dienen könnten, welche Handlung mit dem *kannst du…?*-Turn vollzogen wird. Spezifisch wird auf die prosodische Realisierung (Abschnitt 6.4.1), Argumentrealisierung (Abschnitt 6.4.2), Distribution von Abtönungs- bzw. Modalpartikeln und Adverbien in *kannst du…?*-Turns (Abschnitt 6.4.3) sowie auf die Arten von Reaktionen nach unterschiedlichen Verwendungsweisen von *kannst du…?* eingegangen (Abschnitt 6.4.4). Darüber hinaus wird auch auf den Zusammenhang zwischen gewissen Funktionen und spezifischen Arten von Rückmeldungen eingegangen. Da die Anzahl von unterschiedlichen Arten von Fragen niedrig ist und da sie trotzdem 'Familienähnlichkeiten' teilen (vgl. Raymond 2019; Rosch 1978; Wittgenstein 1953; Zinken/Küttner 2022), wurden unterschiedliche Arten von Fragen statistisch als eine Kategorie ausgewertet. Da aufforderungsimplikative Fähigkeitsfragen eher eine Grenzkategorie darstellen, weil sie aus verschiedenen Gründen oftmals teilweise als

Fragen und teilweise als Bitten gesehen werden können, wurden sie bei den statistischen Auswertungen als eigene Kategorie behandelt.

6.4.1 Prosodische Realisierung

Bezüglich der prosodischen Realisierung wurden zwei prosodische Merkmale sowie deren Korrelation mit spezifischen Verwendungen von *kannst du…?* überprüft, nämlich die finale Tonhöhenbewegung (s. Tabelle 10) und der Fokusakzent in *kannst du…?*-Turns (s. Tabelle 11; vgl. auch Punkt (2) in Abschnitt 4.2.3.2 zu der Kodierung und der Darstellung der Kodierungsergebnisse in Bezug auf die prosodische Realisierung der fokalen TCU):

	Fallend	**Mittelfallend**	**Steigend**	**Mittelsteigend**	**Sonstiges**[94]
Fragen	1/11 (9,1%)[95]	1/11 (9,1%)	**9/11 (81,8%)**	0	0
Bitten	1/54 (1,9%)	5/54 (9,3%)	**35/54 (64,8%)**	8/54 (14,8%)	5/54 (9,2%)
Aufforderungs-implikative Fähigkeitsfragen	1/14 (7,1%)	3/14 (21,4%)	**6/14 (42,9%)**	3/14 (21,4%)	1/14 (7,1%)
GESAMT:	**3**	**9**	**50**	**11**	**6**

Tab. (10): Finale Intonation in unterschiedlichen Verwendungen von *kannst du…?*.

Wie Tabelle (10) zu entnehmen ist, wird das Format *kannst du…?* in der vorliegenden Kollektion in allen oben beschriebenen Verwendungen tendenziell am häufigsten mit einer eindeutig steigenden finalen Intonation realisiert, obwohl auch andere Intonationsmuster bei jeder Handlung auftreten. Tendenziell tritt *kannst du…?* mit einer fallenden und einer mittelfallenden Tonhöhenbewegung jedoch seltener auf. Eine Ausnahme bilden Fragen, die in der vorliegenden Kollektion nur mit einer fallenden, mittelfallenden und steigenden Tonhöhenbewegung realisiert werden. Anhand der quantitativen Auswertungen der vorliegenden Kollektion lässt sich im Grunde keine eindeutige Korrelation zwischen spezifischen Intonationsmustern und jeweiligen Funktionen von *kannst du…?* festlegen.

[94] Zu dieser Kategorie gehören Fälle mit einer gleichbleibenden finalen Intonation sowie solche, in denen die terminale Tonhöhenbewegung entweder nicht eindeutig oder gar nicht identifizierbar ist.

[95] Sowohl in dieser Tabelle als auch in folgenden Tabellen des vorliegenden Abschnitts beziehen sich die Prozentzahlen auf die relative Häufigkeit der spezifischen Zelle abhängig von der Gesamtzahl aller *kannst du...?...*-Fälle mit der jeweiligen Funktion/Handlung. So handelt es sich in diesem spezifischen Fall um 9,1% aller Fragen mit *kannst du...?*.

In mehreren Einzelfallanalysen, die in Kap. 6.3. dargestellt wurden, liegt der Fokus- bzw. Nebenakzent auf dem Modalverb *können*. Es wurde gezeigt, dass dies in solchen Fällen vorkommt, in denen vor allem Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen oder die Berechtigung von RezipientInnen in Bezug auf eine Handlung besonders problematisch sein können oder in Frage gestellt werden. Aus diesem Grund wurde überprüft, ob es Korrelationen zwischen dem Fokus- und Nebenakzent in *kannst du…?* und spezifischen Handlungen gibt, die sich mit diesem Format vollziehen lassen:

	Subjekt	**Modalverb**	**Objekt**	**Vollverb**	**Sonstiges (z. B. PP, Adverbien etc.)**
Fragen	0	**4/11 (36,4%)**	1/11 (9,1%)	**5/11 (45,4%)**	1/11 (9,1%)
Bitten bzw. Aufforderungen	1/54 (1,9%)	7/54 (13%)	**22/54 (40,7%)**	**17/54 (31,5%)**	8/54 (14,8%)
Aufforderungs-implikative Fähigkeitsfragen	0	4/14 (28,5%)	0	**8/14 (57,1%)**	4/14 (28,5%)
GESAMT:	**1**	**15**	**23**	**30**	**13**

Tab. (11): Prosodisch fokussierte Konstituenten in unterschiedlichen Verwendungen von *kannst du…?*.

Tabelle (11) zeigt, dass das Modalverb in allen drei Verwendungsweisen prosodisch akzentuiert werden kann, obwohl in den meisten Fällen der Akzent auf dem Vollverb liegt. Darüber hinaus fällt auf, dass in Bitten bzw. Aufforderungen das Objekt den prosodischen Akzent trägt. Dies lässt sich dadurch erklären, dass Bitten und Aufforderungen im Unterschied zu anderen Verwendungen generell viel häufiger mit einem Objekt realisiert werden (siehe Abschnitt 6.4.2 unten zur Argumentrealisierung), weil sie sich häufiger auf einen anwesenden bzw. verfügbaren Referenten beziehen, der jedoch noch nicht im interaktionalen Fokus von den beiden Interagierenden liegt. Das heißt, Bitten mit *kannst du…?* betreffen ReferentInnen bzw. eine praktische Handlung mit ReferentInnen, die im gegebenen interaktionalen Kontext für RezipientInnen nicht stark projizierbar und erwartbar sind und auf die noch keine geteilte Aufmerksamkeit von allen Interaktionsteilnehmenden (insbesondere von RezipientInnen) gerichtet ist.

6.4.2 Argumentrealisierung

Im Unterschied zur prosodischen Realisierung von *kannst du…?* hat die Überprüfung der Argumentrealisierung erkennbare Verteilungsunterschiede zwischen einzelnen mit dem Format ausgeführten Handlungen ergeben, wie Tabelle (12) darstellt (s. auch Punkt (4) in Abschnitt 4.2.3.2 zu der Kodierung und der Darstellung der Kodierungsergebnisse in Bezug auf die Argumentrealisierung):

	FULL	**dir PRO**	**Indir PRO**	**Sonstiges**	**Null**
Fragen	2/11 (18,2%)	0	0	**7/11 (63,6%)**	3/11 (27,3%)
Bitten bzw. Aufforderungen	**29/54 (53,7%)**	7/54 (12,9%)	**14/54 (25,9%)**	21/54 (38,9%)	4/54 (7,4%)
Aufforderungsimplikative Fähigkeitsfragen	2/14 (14,3%)	**7/14 (50%)**	0	**6/14 (42,8%)**	1/14 (7,1%)
GESAMT:	**33**	**14**	**14**	**34**	**8**

Tab. (12): Argumentrealisierung in unterschiedlichen Verwendungen von *kannst du…?*.

Den oben abgebildeten quantitativen Auswertungen lassen sich folgende Tendenzen entnehmen:

- *Kannst du…?*-Fragen werden in der vorliegenden Kollektion vorwiegend mit Adverbien, Präpositionalphrasen oder auch ohne Argumente realisiert. Die Null-Argumentrealisierung könnte dadurch erklärt werden, dass *kannst du…?*-Fragen oftmals auf das Erfragen von generellen Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Kompetenzen von RezipientInnen abzielen, die nichts mit verfügbaren externen Objekten bzw. ReferentInnen zu tun haben (vgl. Bsp. 22) und/oder mit Vollverben auftreten, die valenzgemäß keine weiteren Argumente erforderlich machen.
- Bitten bzw. Aufforderungen mit *kannst du….?* werden im Vergleich zu den restlichen zwei Verwendungen oft mit einem vollen Objekt realisiert, was dadurch erklärt werden kann, dass Zielhandlungen, die mit *kannst du…?* formuliert werden, die Benutzung eines in der unmittelbaren interaktionalen Umgebung verfügbaren Objektes bzw. Referenten implizieren. Darüber hinaus betreffen *kannst du…?*-Bitten oftmals Zielhandlungen, die für die RezipientInnen nicht erwartbar bzw. projizierbar sind und nicht im gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus der Interagierenden liegen, was eine komplexere Argumentrealisierung erklären kann (Deppermann 2020). Bitten sind darüber hinaus die einzige Handlung, die mit indirekten Pronomina (fast ausschließlich *mir*) gestaltet wird, womit meistens SprecherInnen als Begünstigte der Zielhandlung markiert werden (Couper-Kuhlen 2014).
- Laut Tabelle (12) werden aufforderungsimplikative Fähigkeitsfragen mit *kannst du…?* in der vorliegenden Kollektion tendenziell häufiger mit direkten pronominalen Objekten und mit anderen Arten von Argumenten wie z. B. Adverbien, Präpositionalphrasen

oder Nebensätzen assoziiert. Mit den letzteren wird oftmals eine mögliche physische Schwierigkeit bei der Ausführung der Handlung formuliert (siehe Bsp. 34 und 35). Pronominale Argumente können in dieser Verwendung aus dem Grund so häufig auftreten, weil *kannst du…?* in solchen Fällen (im Unterschied zu typischen *kannst du…?*-Bitten) oftmals keine Neufokussierung initiiert, sondern sich auf einen Referenten bezieht, der schon im gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus beider Teilnehmenden liegt. Dies sollte jedoch aufgrund von einer kleinen Anzahl an Fällen eher als eine Tendenz verstanden werden, die an einer größeren Kollektion zu überprüfen wäre.

6.4.3 Modal- bzw. Abtönungspartikeln und Adverbien

Aus den in Abschnitt 6.3 präsentierten Fallanalysen wurde ersichtlich, dass *kannst du…?* mit unterschiedlichen Modal- bzw. Abtönungspartikeln und Adverbien auftritt. Tabelle (13)[96] gibt einen Überblick über die Verteilung von diesen Einheiten in unterschiedlichen Handlungen, die mit dem Format ausgeführt werden (s. auch Punkt (3) in Abschnitt 4.2.3.2 zu der Kodierung und der Darstellung der Kodierungsergebnisse in Bezug auf Modal- bzw. Abtönungspartikeln und Adverbien):

	Fragen	**Bitten**	**aufforderungsimplikative Fähigkeitsfragen**	**GESAMT:**
auch	0	1/54	2/14	3/79
bitte	0	6/54	0	6/79
dann	0	2/54	0	2/79
eben	0	1/54	0	1/79
gleich	0	3/54	0	3/79
jetzt	0	3/54	0	3/79
kurz	0	1/54	0	1/79
(ein)mal	0	14/54	0	14/79
noch	2/11	2/54	0	4/79
noch (ein)mal	0	5/54	0	5/79
schon mal	0	1/54	0	1/79
vielleicht	0	3/54	0	3/79
wieder	0	2/54	0	2/79
GESAMT:	**2/11**	**44/54**	**2/14**	**48/79**

Tab. (13): Vorkommen von Modal- bzw. Abtönungspartikeln und Adverbien in unterschiedlichen Verwendungen von *kannst du…?*.

[96] Aufgrund von niedrigen Anzahlen des Auftretens von *kannst du...?* in jeweiligen Verwendungen mit einzelnen Modal- bzw. Abtönungspartikeln und Adverbien werden in dieser Tabelle keine Prozentangaben angeführt.

Trotz einer großen Anzahl von unterschiedlichen modalisierenden Einheiten in *kannst du…?*-Turns fällt auf, dass die meisten Einheiten nur in der Funktion von Bitten bzw. Aufforderungen vorkommen, während in Fragen und aufforderungsimplikativen Fähigkeitsfragen nur jeweils n=2 Fälle mit den Abtönungspartikeln *noch* und *auch* entsprechend vorkommen. Bei einer genaueren Betrachtung der Art von Abtönungspartikeln und Adverbien in *kannst du…?*-Aufforderungen lassen sich zwei interessante Tendenzen identifizieren: Erstens kann man Tabelle (13) entnehmen, dass *(ein)mal* die mit Abstand häufigste Modalpartikel ist, die in *kannst du…?*-Bitten auftritt. Die Partikel scheint dabei in solchen *kannst du..?*-Turns aufzutreten, in denen der Rezipient auf die Zielhandlung, die keinen großen Aufwand für den anderen darstellt, im gegebenen Kontext nicht vororientiert ist (vgl. auch Zinken/Deppermann 2017; Deppermann 2021b).

Zweitens beziehen sich viele Abtönungspartikeln und Adverbien in *kannst du…?*-Bitten auf die *Zeitlichkeit* der Zielhandlung: Einige heben den Fokus auf dem aktuellen Redemoment und somit der Erwartbarkeit der sofortigen Ausführung der aufgeforderten Handlung hervor. Solche Adverbien beziehen sich dabei oftmals auf den Jetzt-Origo (Bühler 1934/1982) und gelten somit als zusätzlicher Hinweis[97] auf die Relevanz einer *unmittelbaren* Ausführung der Zielhandlung (wie z. B. *eben*, *gleich*, *jetzt;* vgl. Imo 2010 zu *jetzt*; vgl. auch Helmer/Reineke 2021: 128).

Andere Abtönungspartikeln und Adverbien betonen die Sequenzialität von Aufgaben sowie den temporären bzw. konditionellen, konsekutiven Zusammenhang zwischen unterschiedlichen *praktischen* Handlungen oder Projekten innerhalb einer gemeinsamen praktischen Aktivität (wie z. B. *schon mal*, *dann; vgl.* vgl. Breindl/Volodina/Waßner 2014: 352 zu *dann*). Mit solchen Adverbien wie *wieder* oder *noch (ein)mal* wird oftmals Bezug auf einen vorherigen Turn innerhalb der Interaktion genommen, in dem die mit *kannst du…?* formulierte Zielhandlung schon vollzogen wurde, wodurch die Relevanz des Vollzugs dieser Zielhandlung im aktuellen Redemoment sowie die Interpretation des Turns als Bitte beim Vorliegen von weiteren sequenziellen bzw. interaktionalen Faktoren aufgerufen werden kann. Letztendlich werden *kannst du…?*-Bitten auch mit solchen Partikeln und Adverbien gestaltet, die eine niedrige deontische Einstellung projizieren bzw. die die Imposition auf dem Rezipienten als gering darstellen (wie z. B. *kurz*, *vielleicht*, und wiederum *(ein)mal*).

[97] Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass damit nicht gemeint ist, dass Abtönungspartikeln und Adverbien in der Lage sind, die Handlung, die mit dem *kannst du…?*-Turn vollzogen wird, (stark) zu projizieren (wobei *bitte* und möglicherweise *mal* in *kannst du…?* eine Ausnahme darstellen). An dieser Stelle geht es um Handlungsaspekte, die mit bestimmten Abtönungspartikeln und Adverbien hervorgehoben werden und die nur teilweise bzw. lokal dazu beitragen, dass der jeweilige *kannst du…?*-Turn als eine Bitte zu verstehen ist. Dies passiert jedoch nur in Zusammenhang mit anderen sequenziellen und interaktionalen Faktoren, wie z. B. der Relation der Zielhandlung zur laufenden Aktivität und dem größeren Aktivitätsrahmen, der Verfügbarkeit von ReferentInnen, die für die Zielhandlung notwendig sind, leiblichem Verhalten von *kannst du…?*-SprecherInnen während der Realisierung von *kannst du…?*-Turns (wie z. B. Blick, Gesten) etc.

6.4.4 Reaktion

In dieser Kategorie wurde überprüft, ob eine Signifikanz in Bezug darauf besteht, wie RezipientInnen auf unterschiedliche Handlungen reagieren, die sich mit *kannst du…?* vollziehen lassen. Folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Verteilung der in Abschnitt 6.2 genannten Rückmeldeoptionen in unterschiedlichen *kannst du…?*-Verwendungen:

	Bestätigung/ Ablehnung	**Ausführung der Handlung**	**Bestätigung + Ausführung der Handlung**	**Sonstiges**	**Keine Reaktion**
Fragen	**9/11 (81,8%)**	0	0	2/11 (18,2%)	0
Bitten	5/54 (9,3%)	**24/54 (44,4%)**	**18/54 (33,3%)**	5/54 (9,3%)	2/54 (3,7%)
Aufforderungs-implikative Fähigkeitsfragen	**5/14 (35,7%)**	4/14 (28,8%)	2/14 (14,3%)	2/14 (14,3%)	1/14 (7,1%)
GESAMT:	**19**	**28**	**20**	**12**	**3**

Tab. (14): Arten von Rückmeldungen nach unterschiedlichen *kannst du..?*-Verwendungen.

Tabelle (14) lässt sich entnehmen, dass Fragen mit *kannst du…?* fast ausschließlich eine Bestätigung oder eine Ablehnung als Rückmeldung erhalten. Dies stimmt mit Erwartungen überein, die mit Fragen zustande kommen, nämlich dass *kannst du….?* in solchen Fällen eher Bestätigung und/oder Informationsvermittlung relevant macht[98]. Bei Bitten sind Bestätigungen und Ablehnungen dagegen unterrepräsentiert und sind insgesamt die seltenste Art der Reaktion auf *kannst du…?*-Bitten (vgl. Tab. 14): Dabei handelt es sich um solche Fälle, (i) in denen mit *kannst du…?* um eine Zielhandlung gebeten wird, die nicht sofort, sondern in Zukunft auszuführen ist; (ii) in denen RezipientInnen (in der Regel Kinder) Widerstand und Unwilligkeit anzeigen, die aufgeforderte Handlung zu vollziehen, indem sie eine ablehnende Antwort liefern, oder auch Fälle, (iii) in denen RezipientInnen zwar eine Bestätigung liefern, aber die Zielhandlung trotzdem nicht ausführen, weswegen es anschließend zu wiederholten bzw. *zweiten* Bitten kommt. Auf Bitten reagiert man in der Regel entweder mit der Ausführung der Zielhandlung oder mit einer Bestätigung und einer anschließenden Ausführung der aufgeforderten Handlung. Bei aufforderungsimplikativen Fähigkeitsfragen lassen sich alle Arten von Rückmeldungen identifizieren.

[98] Es muss betont werden, dass es sich in diesem Fall natürlich um eine vereinfachte Darstellung von Reaktionen der AdressatInnen handelt. So werden in der vorliegenden Tabelle z. B. anschließende Accounts nach Ablehnungen oder andere Arten von Elaborationen nach Bestätigungen/Ablehnungen nicht berücksichtigt. Dies liegt v.a. an dem Hauptfokus bei der Überprüfung dieser Kategorie, nämlich ob *kannst du...?* zur Ausführung der formulierten Handlung durch die AdressatInnen führt oder nicht.

6.5 Zusammenfassung und Diskussion

Im vorliegenden Kapitel wurden drei Gruppen von Handlungen aufgezeigt, die sich mit *kannst du…?* vollziehen lassen, nämlich unterschiedliche Arten von Fragen (Abschnitt 6.3.1), Bitten bzw. Aufforderungen (Abschnitt 6.3.2) und konditionelle aufforderungsimplikative Fähigkeitsfragen (Abschnitt 6.3.3). Die wichtigsten Verwendungsmerkmale des Formats in jeder dieser Funktionen werden in Tabelle (15) zusammengefasst (s.u.).

Die in diesem Kapitel vorgestellte Analyse von *kannst du…?* hat gezeigt, wie die kontextübergreifende Grundbedeutung des Formats, nämlich die Frage nach der Fähigkeit der/des anderen, die Verwendung des Formats für unterschiedliche soziale Handlungen ermöglichen kann. Die Handlungskonstitution und -zuschreibung hängen dabei von der (i) Position des *kannst du…?*-Turns in der Sequenz und in der Aktivität, (ii) Art der Zielhandlung, die mit *kannst du…?* formuliert wird, und (iii) dem epistemischen Status bzw. der epistemischen Position des *kannst du…?*-Sprechers ab, der entweder in dem vorherigen Sequenzkontext angezeigt wird oder aus diesem ableitbar ist. Auch zusätzliche Merkmale des Turndesigns können dennoch dazu dienen, auf die Art der vollziehenden Handlung hinzuweisen, wie z. B.

(i) die Partikeln *mal* und *bitte* im Falle von Bitten; Bezug auf verfügbare Referenten, der entweder mit verbalen (z. B. NPs, Pronomina, PPs etc.) oder nonverbalen Mitteln (z. B. Zeigegesten und Blick auf ReferentInnen) genommen wird;
(ii) das Blickverhalten von *kannst du…?*-SprecherInnen, die semantische Art des Hauptverbs, auffällige Prosodie, hochgezogene Augenbrauen in unterschiedlichen Arten von Fragen;
(iii) das Blickverhalten und zusätzliche *Accounts* von *kannst du…?*-SprecherInnen, die sich auf möglicherweise fehlende physische Fähigkeit und/oder Kompetenz von RezipientInnen als Vorbedingung für die Ausführung der Zielhandlung beziehen.

	Fragen		**Bitte bzw. Aufforderung**	**Konditionelle aufforderungsimplikative Fähigkeitsfragen**
	Informations- bzw. Bestätigungsfragen	***Problematisierende Wissensdiskrepanzfragen***		
Funktion	• Elizitierung von Informationen in Bezug auf Fähigkeit, Fertigkeit oder Kompetenz der RezipientInnen • Eizitierung der Bestätigung der ‚besten Annahme' bzw. Interpretation über die Fähigkeit, Fertigkeit oder Kompetenz der RezipientInnen, die mit der Entscheidungsfrage formuliert wird • *Speziell im Falle von Prüfungsfragen bzw. ‚known-answer'-Fragen in pädagogischen Kontexten:* Überprüfung des Vorhandenseins von spezifischen, in der gegebenen Situation erwartbaren und relevanten Kenntnissen	Infragestellen der Berechtigung der RezipientInnen für die vorher projizierte oder initiierte Handlung	Rekrutierung von Hilfestellung / Kooperation	Elizitierung von Informationen über die physische Fähigkeit, Fertigkeit oder Kompetenz der RezipientInnen, eine praktische Handlung auszuführen; im positiven Fall – Rekrutierung einer Hilfestellung / Kooperation

Relation zum vorherigen interaktionalen Kontext	• stimmt mit der vorher initiierten Handlungsrichtung der RezipientInnen überein; • die Ausführung der Zielhandlung, auf die die VP referiert, ist nicht relevant/möglich	• bezieht sich retrospektiv auf die Grundlage der vorherigen Handlung der RezipientInnen; • hält den Handlungsstrang der RezipientInnen an	unterbricht des projizierten oder schon initiierten Projekts der RezipientInnen	• erfragt die physische Fähigkeit oder Fertigkeit der RezipientInnen als mögliche Schwierigkeit beim Nachkommen der (vorherigen/kommenden) Aufforderung; • stimmt mit dem von den SprecherInnen initiierten Handlungsstrang der RezipientInnen überein
Turndesign	• Direkter Blick auf die RezipientInnen; • Oft zusätzliche TCUs vorher oder nachher, die auf eine dispositionelle Bedeutung hinweisen	• Direkter Blick auf die RezipientInnen; • *Optional:* expressive Prosodie, Stirnrunzeln; hochgezogene Augenbrauen	• Blick auf den Referenten, wenn die Hilfestellung / Kooperation erwartbar ist; • Blick auf die RezipientInnen, wenn die Angemessenheit der aufgeforderten Handlung oder die physische Kompetenz der RezipientInnen geprüft wird[99]; • Handlungen betreffen verfügbare Referenten; • Partikeln *mal, bitte*	• Direkter Blick auf die RezipientInnen; • Beschreibung von möglichen Schwierigkeiten, die auf der propositionalen Ebene mit physischen Fähigkeiten zu tun haben; • Zielhandlungen betreffen verfügbare Referenten
Bedeutung des Modalverbs	dispositionell/normativ		zirkumstanziell	zirkumstanziell/dispositionell

[99] Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass *kannst du…?*-SprecherInnen in solchen Fällen den RezipientInnen *nicht in die Augen* sehen, sondern jene Körperteile von RezipientInnen fokussieren, die in der betroffenen Zielhandlung involviert sind.

Epistemische Positionierung des Sprechers	K- bezüglich der *Kompetenz* der RezipientInnen	Eine relative[100] K+-Position bezüglich der Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen der RezipientInnen, die zur durch vorheriges Handeln angezeigten oder inferierbaren Berechtigung der AdressatInnen in Kontrast steht	K- bezüglich der *Bereitschaft* der RezipienteInnen, der Aufforderung nachzukommen	K- bezüglich der *physischen Fähigkeit* oder *Fertigkeit* der RezipientInnen, die erwartbare Zielhandlung auszuführen
Erwartbare Reaktion	Antwort bzw. Bestätigung / Ablehnung	*Account*, Reparatur oder Abbrechen bzw. Aufgeben des Handlungsstrangs der RezipientInnen	Erfüllung der Bitte	(Nonverbaler Versuch +) Erfüllung bzw. Ausführung der Handlung oder (nonverbaler Versuch +) Ablehnung

Tab. (15): Zusammenfassender Überblick über Verwendungsweisen von *kannst du…?*.

[100] Relativ bedeutet, dass der Grad des *unabhängigen* epistemischen Zugangs von den *kannst du…?*-SprecherInnen unterschiedlich sein kann, wie in Abschnitt 6.3.1 schon gezeigt wurde. Das Wichtigste bei dieser Verwendung ist jedoch, dass die RezipientInnen zumindest einen minimalen unabhängigen, schon vorher erworbenen epistemischen Zugang zu einem Sachverhalt haben müssen.

Mit *kannst du…?*-Turns werden immer Handlungen initiiert, die eine Rückmeldung relevant machen. Allerdings ist das Verständnis dessen, welche Handlung mit dem jeweiligen *kannst du…?*-Turn vollzogen wird, *positionally sensitive* (Schegloff 1996a) und beruht auf unterschiedlichen Verhältnissen von *kannst du…?* zum vorherigen interaktionalen Kontext. Informations- und gewisse Bestätigungsfragen[101] zusammen mit aufforderungsimplikativen Fähigkeitsfragen tragen zur Progression der laufenden Aktivität bei. Informationsfragen steuern die kohärente thematische Entwicklung des Informationsaustauschs. Bestätigungsfragen (inkl. Interpretationen im Sinne von *candidate understandings*) dienen oftmals der Verständnissicherung, die eine wichtige Voraussetzung für die Progression der Sequenz und/oder der Aktivität spielt. Damit können Teilnehmende ihr Verständnis von Turns überprüfen und somit manchmal den laufenden Handlungsstrang anhalten. Reparaturähnliche Wissensdiskrepanzfragen und Einwände halten dagegen *immer* die durch die RezipientInnen vorher initiierte Handlungslinie an, entweder um die Wissensdiskrepanzen zu beseitigen und somit die epistemischen Positionen von RezipientInnen auszugleichen oder um die RezipientInnen dazu zu bringen, einen von ihnen angefangenen *course of action* vollständig aufzugeben.

Auch Aufforderungen zu sofortigen Zielhandlungen mit *kannst du…?* treten meist dann auf, wenn die *kannst du…?*-Aufforderung mit dem schon vorher initiierten oder projizierten Projekt von RezipientInnen interferiert. Aus diesem Grund führen solche Aufforderungen dazu, dass RezipientInnen das, was sie im gegebenen Moment machen, anhalten müssen, um der Aufforderung von *kannst du…?*-SprecherInnen nachkommen zu können. Im Unterschied zu Wissensdiskrepanzfragen handelt es sich jedoch um das Unterbrechen eines *praktischen* bzw. *leiblichen* Projektes und nicht um das Unterbrechen der vorherigen Sequenzrichtung von RezipientInnen. Mit *kannst du…?* zeigen die SprecherInnen somit ihre Orientierung an der Problemhaftigkeit des Nachkommens bzw. der Erfüllung der Bitte und an die Imposition, selbst wenn sie *minimal* sind bzw. selbst wenn die Zielhandlung minimale Kosten für die RezipientInnen darstellt und problemlos auszuführen ist. Aufforderungsimplikative Fähigkeitsfragen unterscheiden sich von typischen Aufforderungen zu sofortigem Handeln insofern, als sie in der Regel eine Zielhandlung innerhalb des Projektes betreffen, in dem der Rezipient *bereits involviert* ist. Somit könnten vor allem prospektive Verwendungen solcher Fragen auch als progressionssteuernd angesehen werden. Sie dienen dazu, zu überprüfen, ob die Vorbedingung für die (schon vorher realisierte) Aufforderung in Form von der Fähigkeit oder Kompetenz von RezipientInnen vorliegt.

Allen Verwendungen von *kannst du…?* ist gemein, dass epistemische Unsicherheit in Bezug auf unterschiedliche epistemische, deontische und/oder volitive Aspekte, die mit dem Modalverb *können* in diesem Format zum Ausdruck gebracht werden, angezeigt wird. Die Unsicherheit kann bestehen bezüglich

[101] Darunter werden Bestätigungsfragen wie in Beispiel (24) *könn se AUShalten?* verstanden, d.h. Interpretationen dessen, was der Rezipient in seinem vorherigen Turn gemeint hat (vgl. Bsp. 25), sind an dieser Stelle nicht relevant.

- *der Bereitschaft* von RezipientInnen, eine Handlung zu vollziehen (z. B. bei Aufforderungen);
- der generellen *Fähigkeit*, *Fertigkeit* oder *Kompetenz* von RezipientInnen, etwas zu tun oder eine spezifische Handlung auszuführen (vor allem bei Fragen und teilweise aufforderungsimplikativen Fähigkeitsfragen);
- der zirkumstanziellen Fähigkeit, eine Handlung im gegebenen Kontext und im gegebenen Interaktionsmoment zu vollziehen (vor allem bei aufforderungsimplikativen Fähigkeitsfragen, aber auch bei Fragen);
- der *Berechtigung* des Rezipienten für eine vorher projizierte oder initiierte Handlungslinie (z. B. bei Wissensdiskrepanzfragen).

Darüber hinaus haben die Analysen in diesem Kapitel gezeigt, dass der epistemische Status eine wichtige Rolle für die Handlungskonstitution und -zuschreibung mit *kannst du…?*-Formate spielt. In den meisten *kannst du…?*-Verwendungen besitzt der Sprecher eine [K-]-Position in Bezug auf die Handlungsaspekte, die oben aufgezählt wurden. Nur im Falle von problematisierenden Handlungen wie Reparaturinitiierungen und Einwänden in Form von Wissensdiskrepanzfragen (aber auch in Prüfungsfragen) beanspruchen die SprecherInnen eine genügende Wissensgrundlage, um die Handlung von RezipientInnen in Frage zu stellen.

7 Handlungskonstitution und -zuschreibung mit *willst/magst/möchtest du…?*[102]

Kapitel 7 untersucht die Formate *willst/magst/möchtest du…?*. Dass im Rahmen der vorliegenden Arbeit die drei Formate gemeinsam und nicht in jeweils eigenen Kapiteln behandelt werden, liegt nicht nur an der semantischen Nähe der Modalverben *wollen*, *mögen* und *möchten*, sondern auch an den weitgehenden Gemeinsamkeiten in Bezug auf das Handlungsspektrum, das jedes dieser Formate aufweist. Ein weiterer Grund besteht darin, dass die Subkollektionen zu *möchtest du….?* und *magst du…?* relativ wenig Fälle beinhalten, jedes dieser Formate aber eine große Variation in Bezug auf die mit ihm realisierten Handlungen aufweist. Daher können keine fundierten Aussagen in Bezug auf die Verwendung der Formate *möchtest du…?* und *magst du…?* in jeder von ihnen erfüllten Funktion gemacht werden. Es ist dennoch anzumerken, dass die vorliegende Untersuchung *nicht* suggerieren will, dass die Formate *willst du…?, magst du…?* und *möchtest du…?* vollständig synonymisch und pragmatisch äquivalent sind. Die in Abschnitt 7.3 vorgelegten Analysen diskutieren *Tendenzen* in Bezug auf *mögliche* funktionale Unterschiede zwischen *willst du…?, magst du…?* und *möchtest du…?*, die in künftigen Untersuchungen zu überprüfen wären.

Im Folgenden wird zunächst ein Überblick über die bisherigen Forschungsergebnisse bezüglich des Handlungsspektrums von *willst/magst/möchtest du…?* im Deutschen sowie zu verwandten Formaten in anderen Sprachen gegeben (Abschnitt 7.1). Als Nächstes wird die Kollektion beschrieben, die dieser Untersuchung zugrunde liegt (Abschnitt 7.2). Abschnitt 7.3 bietet die qualitative Analyse von Handlungen, die mit *willst/magst/möchtest du…?* in meinen Daten vollzogen werden. Anschließend wird ein quantitativer Überblick über spezifische Verwendungsmerkmale von *willst/magst/möchtest du…?* in den analysierten Funktionen gegeben (Abschnitt 7.4). In Abschnitt 7.5 werden die Ergebnisse der Analyse zusammengefasst. Außerdem wird am Ende das Verhältnis zwischen einzelnen Verwendungen und der funktionsübergreifenden Bedeutung von *willst/magst/möchtest du…?* diskutiert.

[102] Da dieses Kapitel darauf abzielt, gemeinsame Funktionen von Formaten *willst du…?, magst du…?* und *möchtest du…?* aufzuzeigen, wird an vielen Stellen die Referenzform *willst/magst/möchtest du…?* verwendet. An den Stellen, an denen Aussagen nur ein bestimmtes Format betreffen, wird auf das jeweilige Format einzeln referiert.

7.1 Forschungsüberblick über das Funktionsspektrum von *willst/magst/möchtest du…?* und verwandte Formate in anderen Sprachen

In ihrer Untersuchung der Verwendung von Modalverben im Unterrichtsdiskurs behandelt Redder (1984) das Format *willst du…?* als Praktik der Turn-Zuteilung durch die LehrerInnen, nämlich als ‚Aufruf'-Formel (Redder 1984: 75), bei der das Wollen der HörerInnen bzw. SchülerInnen nicht berücksichtigt wird. Vielmehr erwirke es „die unmittelbare Transposition in ein Sollen an der dafür wesentlichen Stelle im Handlungsprozeß des Hörers" (Redder 1984: 75). Damit „fordert der Sprecher, der Lehrer, zu einer positiven Herstellung der Absicht bzw. des Entschlusses auf" (Redder 1984: 131) und macht als Nächstes eine Turn-Übernahme durch den adressierten Schüler relevant (Redder 1984: 75, 131). Die Formel *möchtest du (bitte)…?* wird von Redder zwar auch als eine mögliche Strategie der Turn-Zuteilung genannt, aber die Form taucht laut Redder nur in regionalen Varianten auf und fungiere eher als eine Form von *magst* (Redder 1984: 131).

Zifonun et al. (1997) untersuchen zwar nicht spezifisch die Formate *willst du…?, möchtest du…?* und *magst du….?,* weisen jedoch auf zwei wichtige Funktionen hin, die sich u. a. auch mit diesen Formaten vollziehen lassen und die auch im Rahmen der vorliegenden Analyse behandelt werden (vgl. Abschnitt 7.3.1). So stellen die AutorInnen fest, dass solche Formate nicht nur dazu eingesetzt werden können, um „die Bedürfnis- und Interessenlage des Adressaten" abzufragen (=im Sinne von ‚echten' Fragen, Zifonun et al. 1997: 143), sondern auch für den „Bereich der Zielorientierung im Rahmen der Handlungsplanung des Adressaten" (Zifonun et al. 1997: 143). Eine positive Antwort der AdressatInnen auf solche Fragen führt im nächsten Schritt zur „Handlungskoordination bzw. Absprache" unter den Interaktionsteilnehmenden (Zifonun et al. 1997: 143).

Die jüngste konversationsanalytische und interaktional-linguistische Untersuchung zum Modalverb *wollen* in der 2.P.Sg./Pl. stellt die Studie von Deppermann/Kaiser (2022) dar. Die AutorInnen zeigen, dass das Modalverb *willst* in Deklarativen (wie z. B. *du willst/Sie wollen…)* und Interrogativen (wie z. B. *willst du…?/wollen Sie…?)* die übergeordnete Funktion der Intentionszuschreibung erfüllt. Solche Konstruktionen werden dazu eingesetzt, um die Bedeutung des vorangegangenen Turns der AdressatInnen zu klären, die sonst ambig, unklar und vage bleiben würde, und somit die Intersubjektivität zwischen den Interaktionsteilnehmenden herzustellen. Darüber hinaus können solche Intentionszuschreibungen laut Deppermann/Kaiser (2022) dazu dienen, die Informationen über die Partnerorientierung zu elizitieren bzw. das Verständnis in diesem Bezug zu überprüfen, das für eine weitere Handlungskoordination im Rahmen des (laufenden) gemeinsamen Projektes unter den Teilnehmenden notwendig ist. Im Unterschied zu der vorliegenden Analyse, die auf einen systematischen Vergleich von einzelnen sozialen Handlungen abzielt, die sich mit dem Format ausführen lassen (vgl. Abschnitt 7.3), liegt der Fokus der Studie von Deppermann/Kaiser (2022) nicht primär auf der Handlungskonstitution und -zuschreibung mit *willst du…?* und den Unterschieden zwischen einzelnen Handlungen, die sich mit dem Format vollziehen lassen. Sondern es geht eher um die Beschreibung

einer übergeordneten Bedeutung dieser Praktik und um die Rolle dieser Intentionszuschreibungen für die Handlungskoordination der Beteiligten. Obwohl die vorliegende Analyse Überlappungen mit den Ergebnissen von Deppermann/Kaiser (2022) aufweisen wird (vgl. Abschnitt 7.5), ist es trotzdem wichtig anzumerken, dass im Zentrum ihrer Untersuchung nicht spezifisch das interrogative Format *willst du…?* stand, sondern allgemeiner die Verwendung des Modalverbs *wollen* in der 2. Person, was einen (weiteren) wichtigen Unterschied zu der hier präsentierten Analyse darstellt.

Im Englischen wurde das entsprechende Format *do you want (me) to…* vor allem als eine Praktik zum Vollzug von Angeboten und teilweise Bitten bzw. Aufforderungen behandelt. In ihrer Untersuchung von Hilfsangeboten in Telefongesprächen zeigt Curl (2006), dass Formate, die auf die Bedürfnisse der AdressatInnen referieren (wie eben *do you want me to…)* in einem sequenziellen und zeitlichen Abstand von einem problembezogenen Gespräch bzw. Thema auftreten. Solche Formate wie *do you want me to…* dienen dazu, Hilfestellung bei Problemen und/oder Bedürfnissen der AdressatInnen anzubieten, die im vorherigen sequenziellen Kontext bzw. in der bisherigen Interaktion *nicht* direkt bzw. explizit formuliert wurden, sondern die aus dem vorherigen Gesprächsverlauf vielmehr *inferiert* werden können. Raymond et al. (2021) untersuchen Verwendungsunterschiede zwischen verschiedenen syntaktischen Realisierungsformen von *do you want…?, you want…?* und *want…?* in Angeboten und Aufforderungen. Die AutorInnen zeigen, dass die Wahl zwischen den Formaten vom vermutlichen Grad der Bereitschaft bzw. der *Disposition* der AdressatInnen zur Annahme von Angeboten/Aufforderungen abhängt. So wird laut Raymond et al. (2021) das Format *do you want…?* eher in Umgebungen eingesetzt, in denen die AdressatInnen keine Orientierung an der Bereitschaft, Neigung oder Präferenz der Annahme des Angebots oder der Erfüllung der Bitte anzeigen. Die Formate *you want…?* und noch mehr *want…?* treten eher dann auf, wenn man aus der bisherigen Sequenz bzw. Interaktion erschließen kann, dass das Angebot / die Bitte von den AdressatInnen eher angenommen wird. Die Studie von Raymond et al. (2021) zielt dabei jedoch nicht darauf ab herauszuarbeiten, wann diese Formen eher zum Anbieten und wann eher zum Auffordern eingesetzt werden.

7.2 Kollektionsbeschreibung

Zunächst wurde nach *willst* und nicht nach *willst du* gesucht, um die Fälle von *willste* miteinbeziehen zu können sowie solche, in denen das Personalpronomen nicht vorkommt. Solche Fälle weisen zwar öfters eine Ambiguität zwischen dem deklarativen und dem interrogativen Satztyp auf, aber es war trotzdem wichtig, sie zumindest am Anfang der vorliegenden Untersuchung berücksichtigen zu können, um einen umfassenden Überblick über die Datenlage zu erhalten. Zu diesem Zweck wurden alle Treffer, in denen das Personalpronomen *du* vor dem Modalverb *willst* vorkommt, aussortiert. Die Suche in der DGD ergab 254 Fälle von *willst (du)* in Videoaufnahmen. Ähnlich vorgegangen wurde mit der Erstellung der ersten Datensamples für *möchtest (du)* und *magst (du)*. Auf solche Weise wurden n=70 Fälle von *möchtest (du)* und n=43 Fälle von *magst (du)* ausgewählt.

Aus diesen ursprünglichen Datensamples wurden im nächsten Schritt alle Fälle von Deklarativen (inkl. deklarativen Fragen) und W-Fragen ausgeschlossen. Danach wurden auch unvollständige oder prosodisch/visuell unklare Fälle aus der Datensammlung ausgeschlossen. Auf solche Weise hat sich eine Gesamtkollektion aus n=119 Fällen ergeben, auf der die vorliegende Untersuchung beruht (vgl. Tab. 4 in Abschnitt 4.2.2 für die Verteilung der einzelnen Formate auf die verschiedenen Interaktionsarten). Die Gesamtkollektion besteht aus

- n=77 Fällen von *willst du…?*,
- n=26 Fällen von *möchtest du…?,* und
- n=16 Fällen von *magst du…?*.

Sie beinhaltet n=41 Fälle der ‚minimalen' bzw. ‚absoluten' Verwendung der Formate ohne Vollverbinfinitiv, wie z. B. *willst/magst/möchtest du NP?* oder auch Direktionalkonstruktionen oder *Caused Motion*-Frames (wie z. B. *möchtest du runter?;* vgl. Goldberg 1995: Kapitel 7; Kaiser 2017). Diese Fälle wurden für die qualitative Analyse zusammen mit den Fällen *mit* einem Vollverbinfinitiv gemeinsam analysiert und kodiert, weil sie zum Vollzug von ähnlichen/gleichen Handlungen wie die Vorkommen des Formats mit dem Vollverbinfinitiv eingesetzt werden. Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass der Fokus des vorliegenden Kapitels *nicht* auf dem Vergleich von vollständigen und minimalen Formaten liegt. Das Ziel des vorliegenden Kapitels besteht in der *Darstellung des Handlungsspektrums* der Formate. Ein gezielter Vergleich von vollen und minimalen Formaten kann im Rahmen der vorliegenden Untersuchung vor allem aus Platzgründen und Forschungsfragen nicht geleistet werden und bedarf einer eigenen Untersuchung.

Bei der quantitativen Analyse in Abschnitt 7.4 wurden n=7 Fälle, die in der Untersuchung als Grenzfälle kategorisiert wurden, nicht berücksichtigt. Statistische Auswertungen basieren somit auf n=112 Fällen von *willst/magst/möchtest du…?*. Alle Belege wurden nach den Kategorien, die in Abschnitt 4.2.3.2 aufgelistet wurden, sowie nach folgenden zusätzlichen Variablen kodiert:

- Art der Reaktion (vgl. Abschnitt 6.2 zu *kannst du…?):*
  - <u>Bestätigung/Ablehnung</u>
  - <u>Ausführung der mit *willst/magst/möchtest du…?* formulierten Handlung</u>[103]
  - <u>Bestätigung/Ablehnung + Ausführung der Handlung</u>
  - <u>Sonstiges</u>
  - <u>Keine Reaktion</u>
- 3. Position [<u>ja/nein</u>] und freie Beschreibung dessen, was genau in der 3. Position passiert

[103] Bei der Kodierung dieser Kategorie wurde nur die Ausführung der Handlung durch die RezipientInnen berücksichtigt, weil die Ausführung der formulierten Handlung durch *willst/magst/möchtest du…?*-SprecherInnen in der Regel im Falle von Angeboten erst nach der Annahme/Ablehnung durch die AdressatInnen vorkommt, d.h. erst in der *dritten* Position.

Die quantitativen Auswertungen, die für folgende Analyse relevant sind, werden in Abschnitt 7.4 dargestellt.

7.3 Handlungsspezifik

Im Folgenden wird in Detail auf Handlungen eingegangen, die sich systematisch mit *willst/magst/möchtest du…?* in meiner Gesamtkollektion vollziehen lassen, nämlich unterschiedliche Arten von Fragen (Abschnitt 7.3.1), Interpretationen (Abschnitt 7.3.2), Angebote (Abschnitt 7.3.3) und Bitten (Abschnitt 7.3.4).

7.3.1 Fragen zur Informationselizitierung und Klärung von Vorbedingungen für weitere gemeinsame Handlungsplanung

Die erste Handlung, die in diesem Teil beschrieben wird und die sich mit *willst/magst/möchtest du…?* vollziehen lässt, stellen Fragen dar. Dabei ist wichtig, zwischen zwei Arten von Fragen zu unterscheiden, nämlich (i) solchen, die lediglich informationsrelevant sind und darauf abzielen, Informationen über die AdressatInnen zu elizitieren, und (ii) solchen, die handlungsrelevant sind und bei denen die Antwort der AdressatInnen einen direkten Einfluss auf künftige Koordination und Handlungsplanung im Rahmen des gemeinsamen Projektes hat. Zunächst wird ein Beispiel einer Informationsfrage gezeigt. Beispiel (38) stammt aus einem Tandemtreffen zwischen dem Studierenden SL und dem Geflüchteten AS. Vor diesem Ausschnitt erzählt AS über seine Pläne in Bezug auf die Ausbildung in Deutschland. In Zeile 04 fragt SL nach ASs weiteren Plänen, nachdem AS die B1-Prüfung bestanden hat. Anschließend fragt er, ob AS eine Ausbildung oder noch das C1-Zertifikat[104] sowie ein Studium machen möchte (Z. 08-09):

Bsp. (38): FOLK_E_00370_SE_01_T_01_c868_ausbildung

```
01        (0.7)
02   SL   ähm
03        (0.2)
04   SL   haste dir schon überLEGT was du danach MACHen willst?=
05        =du machst be EINS?=
06        =un dann
07        (0.2)
08=> SL   möchtest du eine AUSbildung machen;=
09=> SL   =oder möchtest du (.) noch CE
          ein[s un dann stu]DIEr[en,  ]
10   AS      [°hh          ]
11   AS                          [*äh_d]n:* JA:;=
     as                           *nicktx2*
```

[104] Es handelt sich um eine Deutschprüfung für Erwachsene, die einem fortgeschrittenen Sprachniveau auf der fünften Stufe (C1) des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) entspricht.

```
12   AS   besser isch muss äh die DEUTSCH noch (alles/ganz fertig)
13        (0.7)
14   SL   gAnz FERtig lernen;=[geNAU,]
15   AS                       [hm   J]A:,=
          =(einfach) LERnen und dann °hh
```

In diesem Fall formuliert SL mit *möchtest du…?* Annahmen über weitere mögliche Pläne, Wünsche und/oder Präferenzen von AS. Die *möchtest du…?*-Turns in Zeilen 08-09 erbitten lediglich eine Information vom Adressaten. Sie betreffen kein Handeln des Adressaten, das für den Sprecher selbst und somit für die Handlungskoordination bzw. gemeinsame Handlungsplanung zwischen den Interagierenden relevant wäre. Darüber hinaus referieren die Turns auf keine Bereiche, die zumindest teilweise im Ermessen des Sprechers liegen würden (vgl. Abschnitte 7.3.3 und 7.3.4).

In meinen Daten lässt sich eine weitere Art von Fragen identifizieren, die darauf abzielen, die Vorbedingungen für den initiierten und/oder weiteren gemeinsamen Handlungsanlauf zu klären. Dies zeigt Beispiel (39) aus der Renovierungsinteraktion zwischen PZ und TZ. Bevor der Ausschnitt beginnt, staubsaugt PZ die Kanten, um sie abkleben und die Wände streichen zu können. In Zeilen 01-04 erklärt PZ, warum sie das Kabel, das im Zimmer an der unteren Kante liegt, nicht bewegen will. In Zeile 06 fängt sie an, eine neue Aufgabe für TZ zu überlegen (Z. 06). In Zeile 07 initiiert sie einen Handlungsvorschlag mit *du kannst…* (vgl. Abschnitt 8.3), der das Klebeband für die Kanten betrifft. Allerdings bricht PZ den *du kannst…*-Turn ab und fragt, ob TZ wieder unten abkleben will. Nachdem TZ auf diese erste Frage nicht reagiert (vgl. die Pause in Zeile 09), fragt PZ nach einer Alternative, nämlich ob TZ oben abkleben und auf die Leiter steigen will (Z. 10):

Bsp. (39): FOLK_E_00217_SE_01_T_04_c310-329_klebedings

```
01    PZ   des wird schon GEHN.
02         (2.1)
03    PZ   weil sonst müssen wir des ja alles hinten VORfreddeln jetzt
           (.) da hinten rein;
04    PZ   ds (.) °h is mir zu BLÖD. h°
05         (0.3)
06    PZ   °h ähm (.) DANN was kannst DU machen?
07    PZ   °h du kannst schon mal dein (.) dein dieses KLEbedings-
08=>  PZ   willste wieder UNten abkleben?
09         (1.6)
10=>  PZ   oder möchtst du OBEN und auf die leiter steigen? h°
11         (0.4)
12    TZ   NEE ich versuch ma oben.
13    PZ   gut.
14    PZ   dann-
15         (0.3)
16    PZ   hol ich dir die LEIter dahinten raus-
17         (0.3)
18    PZ   °hh beziehungsweise bevor ma OBEN abklebt sollte man halt auch-
19    PZ   (.) es (okay) is VÖLlig wurscht.
20         (0.6)
21    PZ   de WEIL (.) alles was ma vorher ab hat-
```

```
22        (0.6)
23   PZ   des des STOFFdings musste da irgendwie runterkriegen;
24        (0.6)
25   PZ   oder ICH halt.
```

PZ bricht ihren *du kannst…*-Turn in Zeile 07 ab, bevor die eigentliche praktische Handlung bzw. Einzelheiten der Handlungsoption formuliert werden: „KLEbedings“ deutet lediglich auf die Gesamtaktivität des Abklebens von den Kanten hin, während der Possessivpronomen „dein“ diese Aktivität als solche rahmt, für die TZ ohnehin schon zuständig ist (Z. 07). Allerdings bleibt die genauere Stelle, die abzukleben wäre, vage und wird nicht explizit formuliert. In diesem Fall zielen sowohl der *willst du…?*- als auch der *möchtest du…?*-Turn von PZ darauf ab, die Präferenzen von TZ in Bezug auf ihr weiteres Handeln bzw. ihren weiteren praktischen Beitrag zur Renovierungsaktivität abzufragen, nämlich die Stelle zu spezifizieren, die TZ als Nächstes abkleben will. Mit ihren Turns in Zeilen 08 und 10 klärt PZ somit die Vorbedingung für ihren schon in Zeile 07 initiierten Handlungsvorschlag. Im Unterschied zum vorherigen Fall hängt von der Handlungswahl bzw. Präferenzen von TZ die Handlungskoordination bzw. Handlungsaufteilung zwischen den Interaktionsteilnehmerinnen sowie das praktische Handeln von PZ selber ab, wie man der folgenden Sequenz entnehmen kann. Nachdem TZ ihre Präferenz äußert und ankündigt, dass sie versucht, die Kanten oben abzukleben (Z. 12), wird ihre Wahl von PZ zunächst akzeptiert (Z.13). Als Nächstes kündigt PZ an, dass sie die Leiter für TZ rausholen wird. In Zeilen 18-25 ändert sie jedoch ihren angekündigten Plan und stellt fest, dass sie zunächst „des STOFFdings“ (Z. 23) bzw. die Folie, mit der die Lüftung oben an der Wand abgedeckt ist, entfernen muss, bevor TZ mit dem Abkleben der Kanten oben anfangen kann.

Mit *willst/magst/möchtest du…?* können auch Präferenzen, Wünsche und/oder Intentionen der AdressatInnen geklärt werden, die Vorbedingungen für die Fortsetzung der schon laufenden *Gesamtaktivität* bzw. *Interaktion* darstellen, wie Beispiel (40) aus dem WG-Casting zeigen wird. Bevor der Ausschnitt beginnt, wird NJ von einem Freund – Eric (XM-2) – angerufen, den alle ko-präsenten Interaktionsteilnehmenden kennen. NJ nimmt den Anruf an und leitet die Audioausgabe nach einigen Sekunden über den Lautsprecher um, sodass Eric den Bewerber, den er kennt, begrüßen und mit ihm reden kann. Unmittelbar vor dem gezeigten Ausschnitt fragt der Bewerber (JR), ob Eric ihn empfehlen kann, worauf Eric eine bestätigende Antwort gibt. In Zeile 02 fragt JR einen anderen präsenten WG-Anwohner (ML), ob sie alle Eric kennen. ML und SL geben jeweils eine bestätigende Antwort (Z. 03-05). Danach erklärt ML, dass er Eric erst in der WG durch NJ kennengelernt hat (Z. 07), was von einer Zustimmung von SL gefolgt wird (Z. 09). In Zeile 10 fragt NJ, ob Eric noch reden will:

Bsp. (40): FOLK_E_00252_SE_01_T_01_doof

```
01        (0.4)
02   JR   kennt ihr den AUCH alle oder WIE,
03   SL   j[a;  ]
04   ML    [ja v]on IHR halt;
```

```
05   NJ    [ja; ]
06   JR   ah oKA[Y;     ]
07   ML        [ich hab] ihn AUCH erst hier kennengelernt (.) von ihr,
08   JR   aHA;
09   SL   (.) ich AU[CH;        ]
10=> NJ             [willst du n]och REden jetz oder (.) WAS;

11   JR   ((lacht))[°h                    ]
12   XM-2          [((unverständlich)) nee] (.) NEE is in ORd (.) is in
          ORdnung;=
13        =(ich muss net)
14        ((allgemeines Gelächter; ca. 2.4 Sek.))
15   SL   eric du bist so (.) DOOF ↓mann. ((lacht))
16   JR   schön WAR_s;=
17   JR   =danke für_s gespRÄCH,
18        ((allgemeines Gelächter; ca. 2.2 Sek.))
19   XM-2 (oKAY); h°
20   NJ   ((Lachansatz)) °h
21   SL   °h TSCHÜ[ssi:;    ]
22   NJ           [tschü:ss;]
23   XM-2         [JO       ] (ich) [((unverständlich))    ]
24   SL                               [warum hat er jetz ANge]rufen,
25   NJ   äh der wollt nur sagen dass er ähm i
26   SL   ä[h NEHMT den jo] NEHMT den jo
27   NJ    [der eric halt ]
28        ((allgemeines Gelächter))
```

Der *willst du…?*-Turn von NJ wird dann realisiert, nachdem Eric 10 Sekunden lang nichts mehr gesagt hat. Allerdings ist er derjenige, der NJ angerufen hat, daher wird von ihm erwartet, dass er kundgibt, zu welchem Zweck er angerufen hat, was Eric durch sein Schweigen und fehlende Beteiligung am Gespräch jedoch nicht anzeigt. Genau auf diese normative Erwartungen und Pflichten von Eric als Anrufer scheint sich NJs *willst du…?*-Turn in Zeile 10 zu richten: Mit ihrer Frage, ob Eric noch reden will, klärt sie die Bedingungen für die Fortsetzung des Telefonats und macht ihn für sein Verhalten im Gespräch *accountable*. Dazu scheint auch die Verwendung des turnfinalen *tag* „oder WAS;“ (Z. 10) in NJs *willst du…?*-Turn beizutragen: Auf einer rein semantischen Ebene scheint NJ damit die Orientierung an fehlenden Alternativen bzw. fehlenden Gründen zur Fortsetzung des Telefongesprächs im Falle der Unwilligkeit von Eric zu reden anzuzeigen. Funktional gesehen gilt die *tag* in diesem Fall forcierend, im Sinne von *mobilizing response*: Dadurch zeigt NJ an, dass Eric, wenn er noch reden will, dies nun sofort tun und auf solche Weise die selbstverständliche normative Erwartung erfüllen soll, oder aber, wenn er dies nicht will, anzeigen soll, dass er das Gespräch beenden will, was eine andere normative Alternative darstellt.

In Reaktion auf den *willst du…?*-Turn liefert NJ eine ablehnende Antwort mit „nee NEE (.) NEE is in ORd (.) is in ORdnung;=“ (Z. 12). Sie wird mit gemeinsamem Lachen von allen ko-präsenten Teilnehmenden aufgenommen, was schon darauf hinweist, dass Erics Antwort nicht den normativen Erwartungen entspricht. Darauf deuten auch folgende Reaktionen der Teilnehmenden hin: In Zeile 15 sagt SL zu Eric, dass er doof ist, während

JR die Formel verwendet, die in der Regel nach einem angenehmen (und aufschlussreichen) Gespräch/Treffen verwendet wird („schön WAR_s;“, Z. 16) und sich überdies für das Gespräch bedankt (Z. 17). Da Eric jedoch kaum mit jemandem geredet hat, keine Initiative während des Anrufs ergriffen hat und sein Anruf nur schwer als ‚Gespräch‘ kategorisiert werden kann, sind JRs Turns in Zeilen 16 und 17 eher als ironisches *teasing* (Drew 1987) bzw. *jocular mockery* (Haugh 2010) zu verstehen, wovon auch das affiliative Lachen der anderen im Anschluss zeugt (Z.18). Nachdem NJ aufgelegt und sich die Interagierenden von Eric verabschiedet haben (Z. 21-22), fragt SL, warum er jetzt angerufen hat (Z. 24), was ebenfalls anzeigt, dass Ericks Verhalten als Anrufer normativ gesehen abweichend war, da der Grund seines Anrufs aus seinem Verhalten für sie nicht zu erschließen war.

Beispiele (38)-(40) haben gemein, dass *willst/möchtest/magst du…?* zur Klärung von Präferenzen, Wünschen und/oder Intentionen der AdressatInnen eingesetzt wird. Der Unterschied zwischen den beiden Arten von Fragen, die im vorliegenden Abschnitt präsentiert wurden, besteht jedoch in dem Zweck der Fragen und in den interaktionalen Konsequenzen der Antwort der AdressatInnen: In einigen Fällen dienen solche Fragen lediglich der Informationselizitierung, Fortführung des Gesprächs und Beziehungsaufbau zwischen den Teilnehmenden (vgl. Bsp. 38). In anderen Fällen haben die Präferenzen, Wünsche und Intentionen der AdressatInnen eine unmittelbare Relevanz sowie Konsequenzen für die laufende/weitere gemeinsame Aktivität und stellen oftmals eine Vorbedingung für die Handlungsplanung unter den TeilnehmerInnen dar (vgl. Bsp. 39 und 40), weshalb „das ‚Wollen' – so auch in der philosophischen Tradition seit Aristoteles – eher als unmittelbare oder als rational bestimmte Gerichtetheit verstanden werden“ kann (Zifonun et al. 1997: 143).

7.3.2 Interpretationen

Willst/magst/möchtest du…? können auch dazu eingesetzt werden, um das Verständnis eines vorangegangenen Turns der AdressatInnen oder ihrer leiblichen Handlungen und ihrer damit verbundenen Intentionen zu überprüfen. Mit *willst/magst/möchtest du…?* wird das Verständnis bzw. die Interpretation des verbalen oder nonverbalen Handelns formuliert und den AdressatInnen zur Bestätigung/Ablehnung angeboten. Bei dieser Verwendung zielen die SprecherInnen mit dem *willst/magst/möchtest du…?*-Turn darauf ab zu klären, *warum* bzw. wozu die vorherigen SprecherInnen etwas gemacht/gesagt haben bzw. was genau die anderen vorhaben. Ein Beispiel für diese Verwendung stellt Ausschnitt (41) aus der praktischen Fahrstunde dar.

Vor dem Beginn des Ausschnitts fragt die Aufnahmeperson (RT), die hinter dem Fahrlehrer (RK) sitzt, ob RK ein Kabel in den Zigarettenanzünder einstecken kann. RK sagt, dass das Kabel nicht passt. Als Alternativlösung weist RK darauf hin, dass es hinten einen weiteren Anschluss gibt, für den die Aufnahmeperson jedoch einen Adapter braucht, den

sie nicht hat. Anschließend sagt RK, dass er so einen Adapter nicht hat (Z. 02), währenddessen die Aufnahmeperson das Kabel an ihn nochmal reicht und nachfragt, ob das nicht geht (Z. 03; vgl. Abb. 34). Nachdem RK nochmal bestätigt, dass es nicht passt (Z. 05), lehnt sich RT nach hinten und schließt die Sequenz mit „oKAY;“ ab (Z. 06), gefolgt von einer nochmaligen ablehnenden Antwort von dem Fahrlehrer (Z. 07, 09). Während der längeren Pause in Zeile 10 erreicht das Auto eine Kreuzung. Die Ampel schaltet auf Gelb, weshalb der Schüler anhalten muss, was der Lehrer damit kommentiert, dass sie es nicht geschafft haben (Z. 11); er bewertet dies aber als unproblematisch (Z. 13). In der folgenden langen Pause (Z.14), in der das Auto an der Kreuzung steht, schaut der Lehrer Richtung Zigarettenanzünder und berührt ihn kurz. Danach wendet er sich zurück zu RT, reicht die rechte Hand nach hinten und fordert sie auf, ihm das Kabel nochmal zu geben (Z. 15; vgl. Abb. 35). Während sie dies tut, fragt sie, ob RK nochmal gucken will (Z. 17):

Bsp. (41): FOLK_E_00171_SE_01_T_01_c898_gucken

```
01        (0.4)
02   RK   *ja SO ein hab ich nich.
     rt   *reicht RK das Kabel--->
03   RT   das: geht NICH?#
     abb                 #34
```

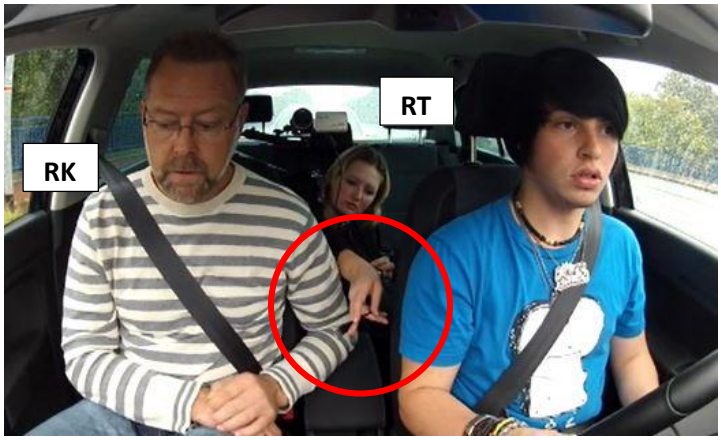

Abb. (34): RT reicht RK das Kabel (im roten Kreis), während RK sagt, dass es nicht passt**.**

```
04        (0.6)
05   RK   der PASST *nich;
     rt         --->*,,,,,,,,
06   RT   [o   ]KAY;
07   RK   [nee.]
08        (0.3)
09   RT   PASST nich.
10        (4.7)
11   RK   so dat HAM wa jetz nich hingekricht,
12        (0.4)
13   RK   dat MACHT aber auch nix;
14        (5.1)+(1.0)%(1.3)%(1.0)+
     rk-b      +schaut zum Zigarettenanzünder+
     rk-h            %berührt Zigarettenanzünder%
```

```
15   RK   $GIB mir no_ma her;
     rk-k $wendet sich zu RT und greift nach Kabel--->
16        (1.5)#
     abb       #35
```

Abb. (35): RT gibt das Kabel an RK.

```
17=> RT   <<p>willst du noch mal GUcken>?$
     rk-k                            --->$versucht, das Kabel
          einzustecken--->
18        (1.0)
19   RK   nö.
20        (1.4)
21   RT   wenn ich das etwas nach VORne $mache?
     rk-k                           --->$nähert Kabel dem Anzünder an->
22        (0.5)
23   RK   nee;
24   RK   da fehln mir noch ZEHN zentimeder;
25        (0.5)
26   RT   ja?
27        (0.2)
28   RK   ja.$
     rk-k -->$
29        (0.6)
30   RT   ja PECH.
31        (25.8)
```

In diesem Fall formuliert RT mit dem *willst du…?*-Turn ihr Verständnis, zu welchem Zweck der Lehrer sie nochmals auffordert, ihm das Kabel zu geben. Dieses *candidate understanding* tritt in einer Umgebung auf, in der die Aufforderung des Lehrers und somit auch sein leibliches Handeln nicht erwartbar sind: Obwohl RK schon während der Pause in Zeile 14 nach unten schaut und den Anzünder berührt, was als Zeichen fungieren könnte, dass er seine vorherige Entscheidung nochmal überdenkt, ist es nicht klar, ob RT dies aufgrund ihrer räumlichen Positionierung visuell wahrnimmt. Darüber hinaus wurde die vorherige Sequenz zu dem Kabel deutlich abgeschlossen, nachdem der Lehrer mehrmals wiederholt hat, dass das Kabel nicht passt, ohne es auszuprobieren (Z. 02, 05, 07, 09). Nach dieser finalen Absage hat sich der Fahrlehrer wieder der Hauptaktivität zugewendet, nämlich dem Fahrschüler und seinem Handeln (Z. 11, 13). All diese interaktionalen Aspekte zeugen davon, dass ein Überdenken des Fahrlehrers in Bezug auf seine vorherige Absage und die Entscheidung, das Kabel doch auszuprobieren, im Moment der

Realisierung seiner Aufforderung in Zeile 15 für RT unerwartet und daher eventuell nicht zweifelsfrei erkennbar sind.

In Abschnitt 5.3.3 wurde gezeigt, dass auch das Format *soll ich…?* zu Reparaturinitiierungen bzw. zu reparaturinitiierenden Interpretationen nach Aufforderungen der vorherigen SprecherInnen eingesetzt werden kann. Mit *soll ich…?* zeigen SprecherInnen jedoch ein Verständnisproblem bezüglich der Aufforderung selbst bzw. hinsichtlich dessen, *wozu* aufgefordert wird, und bieten die Interpretation der SprecherInnen, was für eine Handlung von ihnen erwartet wird. Im Unterschied zu solchen *soll ich…?*-Fällen besteht im Falle von *willst/magst/möchtest du…?* jedoch kein Problem mit dem Verständnis der aufgeforderten Handlung *per se* und die Richtigkeit der Interpretation stellt nicht die Voraussetzung für die kommende Handlung dar. Dies lässt sich auch daran erkennen, dass RT anfängt, das Kabel an RK zu geben und damit seiner Aufforderung nachzukommen, noch *bevor* sie ihren *willst du…?*-Turn in Zeile 17 initiiert. Vielmehr geht es in solchen Fällen von *willst/magst/möchtest du…?* darum, den Grund der Aufforderung zu erfragen, der im gegebenen Kontext nicht projizierbar ist.

Die Unerwartbarkeit und damit auch die fehlende Erklärbarkeit des Handelns der AdressatInnen kann auch daran liegen, dass sie im gegebenen Moment der Interaktion keine ‚präferierte' Handlungsoption auswählen, wie am folgenden Beispiel aus der Spielinteraktion gezeigt wird. Am Anfang des Ausschnitts wendet sich GG zu VP, liefert eine Entschuldigung und kündigt an, dass sie jetzt weg muss (Z. 2-3; vgl. Abb. 36). Im Anschluss fängt sie an, auf VPs Seite aufzustehen. Sowohl das vorherige Hinwenden zu VP als auch die Richtung des Aufstehens von GG weisen darauf hin, dass GG auf VPs Seite rausgehen will. VP, die GG seit Anfang des Ausschnitts beobachtet, fragt sie in Zeile 6, ob sie „hier", d.h. auf ihrer Seite raus will (vgl. Abb. 37). Der Fokusakzent des Turns liegt auf dem Adverb „hier", wodurch die Richtung des Rausgehens von GG spezifiziert wird. GG gibt eine bestätigende Antwort und liefert einen Account, dass auf der anderen Seite ein Kabel liegt:

Bsp. (42): FOLK_E_00357_SE_01_T_02_c824_ raus

```
01        (5.1)*$(0.1)
     gg-k      *dreht sich zu VP--->
     vp         $Blick Richtung GG--->
02   GG   tut mir LEID.=*#
     gg-k           --->*
     abb                 #36
03   GG   =i muss AUSsa,
04   GG   °hh
```

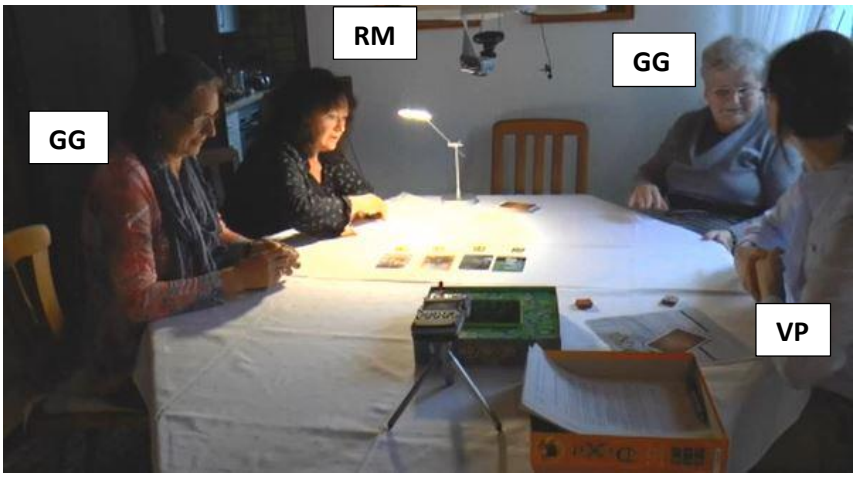

Abb. (36): GG wendet sich zu VP, während sie sich dafür entschuldigt, dass sie gehen muss.

```
05        (0.3)
06=> VP   *willst du H[IER raus?]
07   GG               [ich tu   ] &bloß&*#
     gg-k *steht auf von der Seite von VP*
     gg-g                         &nickt&
     abb                                 #37
08   GG   &↓↑ja,$=weil da is s s&
     gg-k &Zeigegeste nach rechts/wendet den Kopf nach rechts&
     vp     --->$steht auf und geht GG aus dem Weg--->>
09   RM   ach [SO;   ]
10   GG       [KAbel,]
11        (0.4)
12   VP   ah JA.
13   RM   ah JA;=stimmt;
14        (3.5)
```

Abb. (37): GG erhebt sich zu VP gewandt, während VP den *willst du…?*-Turn realisiert und sitzen bleibt.

Im Unterschied zu Angeboten, mit denen in der Regel eine neue Handlungsoption eingeführt wird, die den möglichen Bedürfnissen und/oder Interessen der AdressatInnen entspricht, bezieht sich der *willst du…?*-Turn in diesem Fall auf die vorher verbal angekündigte und leiblich projizierte Handlung von GG, die in diesem Fall keine Anzeichen der Problemhaftigkeit mit ihrem Handeln aufweist (vgl. Kendrick/Drew 2016 zu *embodied displays of trouble*). Mit dem *willst du...?*-Turn wird hier stattdessen vielmehr eine Inferenz in Bezug auf GGs Handlungsintentionen geliefert, die VP aus GGs nonverbalem Verhalten gezogen hat. Der Turn gilt in diesem Fall der Verständnissicherung, dass VP

das nonverbale Handeln von GG richtig interpretiert hat. Die Richtigkeit der Interpretation von VP bezüglich GGs nonverbalem Handeln hat in diesem Fall Konsequenzen für VP selbst, weil sie GG passieren lassen muss.

Es bleibt jedoch die Frage offen, warum VP nicht sofort aufsteht und eine Präzisierungsfrage stellt, obwohl sie GGs leibliches Handeln wahrnehmen und seinen beabsichtigten Verlauf antizipieren kann (vgl. Abb. 36 und 37). Dies könnte daran liegen, dass GG im Prinzip zwei Alternativen zum Rausgehen hat: Sie kann entweder links oder rechts den Tisch verlassen. Die zwei Optionen unterscheiden sich in Bezug auf die Distanz zum Ausgang und mögliche Kontingenzen für andere Teilnehmerinnen. Wenn GG nach rechts gehen würde, könnte sie den Tisch schneller verlassen, ohne jemanden dabei zu stören. Wenn sie aber links rausgeht, würde sie nicht nur VP stören, auch der Weg zum Ausgang wäre in diesem Fall länger. Aus diesen Gründen ist diese zweite Richtung eher eine ‚dispräferierte' Option. Da die Wahl einer ‚dispräferierten' Option dem *common sense* teilweise widerspricht bzw. nicht ohne Weiteres verständlich ist, vor allem weil es eine bessere bzw. passendere und erwartbarere Handlungsoption gibt, zeigt VP mit ihrem *willst du…?*-Turn an, dass GGs intendierte Handlung für sie unerwartet ist, trotz der Tatsache, dass VP sieht, dass GG auf ihrer Seite raus will. Im Unterscheid zum vorherigen Beispiel wird hier somit nicht nur die Bestätigung für VPs *candidate understanding* gesucht, sondern der *willst du…?*-Turn ist überdies zumindest teilweise kritikimplikativ, da damit auf eine Art von Normverstoß hingewiesen wird.

Genau an dieser Unerwartbarkeit orientiert sich GG in ihrer Rückmeldung, indem sie nicht nur eine Bestätigung auf die Entscheidungsfrage, sondern auch eine Erklärung dafür liefert, warum sie diese Option ausgewählt hat (Z. 08, 10). Dass VP sowie andere TeilnehmerInnen ein Verständnisproblem damit hatten, zeugen auch ihre Reaktionen in der 3. Position („ach SO;", Z. 9, vgl. Golato/Betz 2008; „ach JA.", Z. 12, vgl. Betz/Golato 2008; „ah JA;=stimmt;", Z. 13, vgl. Betz 2015b). Anhand dieser Erkentnissprozessmarker (engl. *change-of-state tokens*; vgl. Heritage 1984b und Imo 2009) wird deutlich, dass die Rezipientinnen GGs Motive verstanden haben und das Verstehensproblem jetzt gelöst ist[105].

In manchen Fällen von *willst/magst/möchtest du…?* handelt es sich jedoch nicht um ein *Verständnisproblem*, dessen mögliche Lösung mit *willst/magst/möchtest du…?* angeboten wird, sondern es geht um ein Einigungs- bzw. Akzeptabilitätsproblem (vgl. Benjamin/Walker 2013; Rossi 2020; Selting 1996; Svennevig 2008), wie folgendes Beispiel aus der Kochinteraktion zwischen AG und NR zeigt (vgl. Bsp. 15 in Abschnitt 5.3.2 für eine ausführliche Analyse des *soll ich…?*-Turns aus diesem Beispiel).

[105] Obwohl der *willst du…*-Turn anhand der NTPP, nämlich des anschließenden Handelns von VP (d.h. aufstehen und aus dem Weg von GG gehen), ebenfalls als Angebot interpretiert werden könnte, scheint sich VPs Turn in Zeile 06 auf *mehr* als nur auf ein Angebot abzuzielen, wie die Analyse zeigt. Ihr Turn würde nur dann als *eindeutiges* Angebot fungieren, wenn GG das Aufstehen auf eine andere Seite oder noch gar nicht initiiert hätte.

Hier fängt AG an, Paprika für die Schafskäse zu schneiden, während NR Knoblauch schält. Vor diesem Ausschnitt gibt NR etwas Olivenöl in eine Auflaufform und fragt, wie viele Knoblauchzehen sie brauchen. AG gibt die Anzahl und liefert in Zeile 01 einen Account, dass sie Knoblauch mag. In Zeile 02 akzeptiert NR den Account mit „jaJA;“ und fragt, ob sie den Knoblauch pressen soll (Z. 03). AG stimmt zuerst zu (Z. 04), initiiert aber anschließend die Einschränkung, dass man den Knoblauch auf den Schafskäse legen kann, wozu NR zustimmt (Z. 07, 09). In Zeile 10 sagt AG, dass sie dumm sind. In Zeile 11 initiiert sie einen neuen Turn mit „eigentlich“, den sie jedoch abbricht (Z. 12, 14). Stattdessen zeigt AG auf die Auflaufform (vgl. Abb. 38) und fragt, ob NR ihren Schafskäse da reintun will (Z. 16):

Bsp. (43): FOLK_E_00225_SE_01_T_01_c371_schafskäse

```
01   AG   also ich MAG knoblauch.
02   NR   (.) ähm jaJA;=
03        =aber soll ich_s PRESsen oder NICH.
04   AG   (.) jo.
05        (.) %aber das ka_man dann glaub ich (1.5) <<p, rall> OBEN (.)
          drauf>;
     ag-b     %schaut auf Auflaufform--->
06        (0.3)
07   NR   okAy,
08        (2.0)
09   NR   j[a,   ]
10   AG    [(hoa)] wir wir sin DUMM,=
11        =EIgentlich hm:;
12   AG   h° (.) mja,
13        (0.3)
14   AG   oKAY; (.) ähm
15        (0.4)
16=> AG   du m *willst du deinen schafskäse da REINtu[%n?]#
     ag-h      *zeigt auf Auflaufform--->
     ag-b                                          --->%schaut auf NR-->
     abb                                                   #38
17   NR                                                [j  ]o.
```

Abb. (38): AG zeigt auf die Auflaufform (im roten Kreis) und fragt, ob NR den Schafskäse hineintun will.

```
18        (0.7)
19   AG    o%kay;*
     ag-b ->%
     ag-h    --->*
20   AG   gut.
21   AG   ja des KÖNN_wir machen.
22        (0.2)
23   NR   ((Lachansatz))
24   AG   also ich hab des so OFfen bis jetz noch ned gemacht,
25        (0.3)
26   AG   aber des geht beSTIMMT.
27        *(0.3)
    ag    *schneidet ein Teil der Paprika weiter ab--->
28  NR    °h also ich hab_s jetz IMmer bisher nur so offen gemacht;
29  AG    (.) joa (.) des GEHT natürlich;=
```

Mit dem *willst du…?*-Turn klärt AG ihr Verständnis des bisherigen leiblichen Handelns von NR und deren Intentionen, die eine Vorbedingung für ihr weiteres gemeinsames Vorgehen darstellen. Die Auflaufform steht schon seit ca. 5 Minuten auf dem Tisch und sie haben das Olivenöl hinzugegeben, was Voraussetzung für das Hinzufügen von Käse und Gemüse ist. Da sich die beiden Interaktionsteilnehmenden mit der Vorbereitung des Schafskäses beschäftigen und keine weiteren Backformen auf dem Tisch stehen, ist es inferierbar, dass NR diese Form für ihren Schafskäse verwenden wird. Somit scheint AGs-Turn anderen interaktionalen Zwecken als *nur* der Vergewisserung von NRs Intentionen zu dienen. Der Sequenz lässt sich an mehreren Stellen entnehmen, dass AG ein Problem mit der von NR initiierten Vorgehensweise bzw. mit dem Einsatz der Auflaufform hat, wie im Folgenden genauer dargestellt wird.

Erstens fixiert AG mit ihrem Blick die Auflaufform seit Initiierung ihres Turns in Zeile 05, was als *freeze look* interpretiert werden kann und auf ein Problem der Sprecherin hindeuten kann. Zweitens lässt sich erkennen, dass AG das Ende ihres Turns in Zeile 05 mit leiserer *rallentando*-Intonation realisiert, was auf gewisse Überlegungs- bzw. Denkprozesse schließen lässt. Auch AGs Turn in Zeilen 10 und 11 zeigt an, dass sie das bisherige gemeinsame Handeln oder die gemeinsam getroffenen Entscheidungen problematisch bis falsch findet. Dies wird auch mithilfe des kontrastmarkierenden „eigentlich“ angezeigt (Z. 11; vgl. Clift 2001), das zusammen mit „wir wir sind DUMM,“ (Z. 10) auf die Notwendigkeit einer anderen Handlungsoption im Sinne von ‚das hätten wir anders machen müssen‘ hindeutet.

Auch im Anschluss an AGs *willst du…?*-Turn lässt sich erkennen, dass AG NRs intendierte Vorgehensweise für unpassend hält. Obwohl NR eine Bestätigung schon in der turnfinalen Überlappung mit AGs *willst du…?*-Turn produziert (Z. 17), folgt keine sofortige Aufnahme durch AG. Sie schaut NR an für 0.7 Sekunden (Z. 18) und stimmt erst danach zu (Z. 19-21). Interessant ist, dass sie ihre Zustimmung als eine gemeinsame Entscheidung formuliert und die Wahl der Auflaufform als etwas rahmt, was entscheidungsbedürftig wäre (was ein möglicher Grund für NRs Lachen darstellen könnte; Z. 23). Erst in Zeile 24 verdeutlicht AG ihr Erwartungs- bzw. Akzeptabilitätsproblem, indem sie sagt,

dass sie das so offen noch nie gemacht hat. „Offen“ (Z. 24) scheint sie hier auf die Art und Weise zu meinen, in der der Schafskäse in der Auflaufform gebacken wird. Diese Vorgehensweise steht in Kontrast zum Backen von Schafskäse in der Alufolie, das eher ‚geschlossen‘ ist. Das Problem von AG besteht also in der Diskrepanz zwischen der von ihr bisher praktizierten Methode zum Backen des Schafskäses und dem andersartigen Vorgehen von NR.

Wenn das intendierte Handeln der AdressatInnen aus dem vorherigen Kontext zweifellos inferierbar ist, scheint man mit *willst/magst/möchtest du…?* nicht auf ein Verständnisproblem in Bezug auf die Gründe für das intendierte Handeln, sondern eher auf ein Problem der Akzeptabilität und Zustimmung bzw. Einigung zwischen den Interagierenden zu referieren, was sich Beispiel (43) entnehmen lässt. Ein noch deutlicheres Beispiel stellt Ausschnitt (44) aus der Backinteraktion zwischen CA und RA dar (für eine Analyse dieses Ausschnitts siehe auch Deppermann/Kaiser 2022). Bevor der Ausschnitt beginnt, räumt CA den Ofen auf und bereitet ihn für das Vorheizen vor. Am Anfang des Ausschnitts schließt sie den Ofen, realisiert den Transitionsmarker „so;“ (Z. 01; vgl. Barske/Golato 2010) und kündigt an, dass sie 180 Grad braucht, wie sie dem Rezept entnimmt (Z. 03). Nachdem sie den Ofen geschlossen hat, bleibt Sie mit ihrem Oberkörper Richtung Ofen stehen. In Zeile 04 fragt RA, ob CA jetzt schon vorheizen will:

Bsp. (44): FOLK_E_00331_SE_01_T_01_c109_vorheizen

```
01   CA   *so;
     ca-k *schließt den Ofen-->
02        (1.2)
03   CA   %ich brauche HUN*dertachtzig% grad;
     ca-b %schaut auf den Rezeptzettel%
     ca-k --------------->*steht mit ihrem Oberkörper Richtung Ofen--->
04=> RA   %willst du JETZ schon vorhei%zen?
     ca-b %schaut auf den Backofen----%schaut weg--->
05        (0.4)%#(1.0)%
     ca-b  --->%schaut auf den Backofen%
     abb        #39
06   CA   <<creaky> *%ja-> (.)
     ca-k       --->*wendet sich zur Arbeitsfläche und nimmt den
          Rezeptzettel--->
     ca-b            %schaut auf den Rezeptzettel--->
07   CA   [$<<p>nein>,   ]
     ca-g  $runzelt die Stirn--->
08   RA   [ja da sind die] KNÖPfe da;=
09        [=SIEHST du doch;]
10   CA   [<<f>nein>,    =d]u hast RECHT;#=
     abb                                 #40
11   CA   =ich brauch EH lange glaub ich;=oder? °hh$*%
     ca-g                                      --->$
     ca-k                                       --->*
     ca-b                                        --->%
```

Abb. (39): CA schaut auf den Backofen nach RAs *willst du…?*-Frage.

Abb. (40): CA runzeln die Stirn und schaut in das Rezept, während sie sagt, dass RA Recht hat.

```
12   RA   wie lang
13        (0.8)
14   CA   äh h°
15   RA   zum VORheizen brauch der backofen (0.4) hm-
16        (1.1)
17   RA   vielLEICHT;
18        (0.5)
19   RA   fünf miNUten oder so; (.)
20        wenn überHAUPT,
21        (4.3)
```

Genauso wie im vorherigen Beispiel formuliert die Sprecherin mit ihrem *willst du…?*-Turn eine Interpretation des Vorhabens der Partnerin, das aus dem unmittelbar vorherigen Sequenzkontext leicht inferierbar ist. Im Unterschied zu Beispiel (43) beruht RAs Interpretation auf der Inferenz, die sich aus CAs unmittelbar vorherigem Turn, nämlich ihrer Ankündigung in Zeile 03 ziehen lässt, weil die Formulierung der benötigten Ofentemperatur auf die Intention hindeutet, sofort im Anschluss den Ofen vorzuheizen. Der *willst du…?*-Turn ist dabei mit dem Fokusakzent auf dem deiktischen Temporaladverb „JETZ“ realisiert, was zusammen mit „schon“ die Intention von CA als ‚früher als erwartet‘ markiert. Somit zeigt RA ein Akzeptabilitätsproblem nicht bezüglich der Handlung *per se* an, sondern bezüglich des Zeitpunkts, zu dem die Handlung von der Adressatin intendiert wird. Genau an diesem Akzeptabilitätsproblem der von CA intendierten Handlung orientiert sich CA in ihrer Reaktion auf den *willst du…?*-Turn: Während der 1,4-sekündigen Pause (Z. 05) schaut CA auf den Ofen und bleibt mit dem Oberkörper Richtung Ofen stehen, was als Display von Denkprozessen gelten kann (vgl. Abb. 39). Erst in Zeile 06

wendet sie sowohl ihren Blick als auch ihren Oberkörper weg vom Ofen und äußert gleichzeitig ein ambiges „ja“, das aufgrund des leiblichen Handelns von CA und der prosodischen Realisierung nicht als eindeutige Bestätigung zu fungieren scheint. Dies wird durch die Tatsache bestätigt, dass CA nach einer Mikropause eine Ablehnung mit “nein,” äußert (Z. 08), die von RA jedoch nicht aufgenommen wird, weil die Ablehnung in der turninitialen Überlappung mit RAs Erklärung vorkommt, wie man den Backofen anstellen kann (Z. 08-09). In Zeile 10 wiederholt CA ihre Ablehnung lauter und fügt hinzu, dass RA recht hat und CA ohnehin lange zur Zubereitung des Teigs braucht (Z. 11; vgl. Abb. 40). Damit zeigt sie nicht nur die Änderung ihrer vorherigen Handlungsabsicht, sondern sie orientiert sich auch an RAs *willst du…?*-Turn als *challenge* (Deppermann/Kaiser 2022), mit der RA die Angemessenheit des zeitlichen Punktes der Initiierung der von CA intendierten leiblichen Handlung in Frage stellt.

In diesem Abschnitt wurden zwei Arten von Interpretationen gezeigt, nämlich (i) solche, die lediglich ein Verständnisproblem mit den Absichten und Vorhaben der RezipientInnen anzeigen, und (ii) solche, die inferieren lassen, dass die SprecherInnen ein Problem mit der Akzeptabilität bzw. Angemessenheit des Partnerhandelns bzw. des gemeinsamen Handelns bzw. seiner Planung haben (vgl. Zinken/Küttner 2022 zu *clarifying* vs. *challenging interpretations*). In den ersteren Fällen beziehen sich Interpretationen mit *willst/magst/möchtest du…?* auf das Handeln der AdressatInnen, das im gegebenen interaktionalen Kontext aus unterschiedlichen Gründen unerwartbar und unprojizierbar ist (vgl. Bsp. 41 und 42). In den letzteren Fällen, in denen die SprecherInnen mit *willst/magst/möchtest du…?* ein Akzeptabilitätsproblem anzeigen, steht die von den AdressatInnen ausgewählte bzw. intendierte Handlung in Kontrast zu den normativen Erwartungen oder Meinungen der *willst/magst/möchtest du…?*-SprecherInnen (vgl. Bsp. 43 und 44). In solchen Fällen sind hingegen die Intentionen der AdressatInnen in der Regel leicht inferierbar. Der vorhandene (selbst wenn teilweise eingeschränkte) epistemische Zugang sowie eigene normative Erwartungen in Bezug darauf, wie eine bestimmte Handlung auszuführen ist (vgl. Bsp. 43) oder wann sie auszuführen ist (vgl. Bsp. 44), tragen dazu bei, dass *willst/magst/möchtest du…?* eher ein Akzeptabilitätsproblem mit dem Handeln der AdressatInnen markieren und „convey criticism and disagreement in order to resist a course of future action which can be seen to be projected by S1’s prior turn [or action]” (Deppermann/Kaiser 2022: 150).

7.3.3 Angebote

Wenn die Formate *willst/magst/möchtest du…?* zum Vollzug von Angeboten eingesetzt werden, fragen die SprecherInnen nach Wünschen/Bedürfnissen der AdressatInnen, die die *willst/magst/möchtest du…?*-SprecherInnen erfüllen können. Somit sind Angebote mit *willst/magst/möchtest du…?* dadurch gekennzeichnet, dass die angebotenen Handlungen den AdressatInnen dienen bzw. in ihrem persönlichen Interesse liegen. Sie treten

meist auf, wenn die AdressatInnen nicht anzeigen, dass sie ein Problem oder ein Bedürfnis haben. Angebote mit *willst/magst/möchtest du…?* Reagieren in meinen Daten nicht auf ein schon vorher angezeigtes oder angedeutetes Problem, sondern kommen in der Regel dann vor, wenn die RezipientInnen keine Rekrutierungsmethoden (vgl. Kendrick/Drew 2016) eingesetzt haben und das Angebot im gegebenen Kontext somit nicht erwartbar ist, wie Beispiel (45) demonstriert.

Das Beispiel kommt aus der Backinteraktion zwischen RA und CA. Am Anfang dieses Ausschnitts versucht RA, eine Lösung des Problems von CA bezüglich der Mengen von Zutaten für ihre Cupcakes zu finden, indem sie ein anderes Rezept anbietet (Z. 01). Im Anschluss gibt sie jedoch zu, dass dies keine gute Lösung ist (Z. 02-03, 05, 08), was CA auch bestätigt (Z. 04, 07). Während der Pause in Zeile 09 greift RA nach einem Glas, das vor ihr steht, und führt es zum Mund. Bevor sie aber mit dem Trinken beginnt, fragt sie CA, ob sie auch was trinken will (Z. 10):

Bsp. (45): FOLK_E_00331_SE_01_T_01_c460_rezept

```
01    RA   (.) ich hab doch (.) ich hab da auch noch des (.) reZEPT-
02    RA   da könnt isch (rein/aber) es BRINGT ja nix;=
03    RA   =weil du hast_s ja AUSgereschnet.
04    CA   NJA ja [ja.]
05    RA         [auf]
06         (0.4)
07    CA   das BRINGT mir ni[x. ]
08    RA                    [auf] DINGens.
09         *(1.8)
      ra   *führt Glas zum Mund--->
10=>  RA   willst du AU was trinken?
11         *(0.9)
      ra   *trinkt--->
12    CA   hm::;
13         (0.4)*
      ra     -->*,,,,,,,
14    CA   grad NICH.
15         (0.6)
```

Willst du…? reagiert hier auf keine (Problem-)Anzeige der Rezipientin, dass sie etwas braucht oder haben will. Darüber hinaus steht CA die ganze Zeit mit dem Rücken zu RA, weshalb sie visuell nicht wahrnimmt, dass RA vorhat zu trinken. Im Moment der Realisierung des *willst du…?*-Turns ist die Notwendigkeit der angebotenen Handlung lokal gesehen nicht gesichert, da sie nicht durch die Rezipientin angezeigt wurde. Vielmehr scheint das Angebot eher *vorwegnehmend* und ‚ritualisiert' zu sein: Wenn man selber etwas trinken will, während die anderen Teilnehmenden keine Möglichkeit haben, etwas zu trinken und darüber hinaus die Hauptarbeit im Rahmen der Aktivität machen, scheint eine gewisse normative Erwartung bzw. eine soziale Norm zu bestehen, dass man etwas zum Trinken anbietet. Da CA alle Arbeiten in Bezug auf das Backen in dieser Interaktion erledigt, verfügt RA über die bessere Möglichkeit, CA etwas zum Trinken anzubieten. CA antwortet jedoch ablehnend (Z. 12, 14).

In vielen Fällen ist es schwer, Unterschiede zwischen Angeboten mit *willst du…?, magst du…?* und *möchtest du…?* festzustellen, weil die drei Formate in sehr ähnlichen interaktionalen Umgebungen und für Angebote ähnlicher Handlungen eingesetzt werden können. In meinen Daten lässt sich aber doch eine mögliche Tendenz in Bezug auf Verwendungsunterschiede erkennen: So scheinen die SprecherInnen *willst du…?* im Vergleich zu *magst du…?* und *möchtest du…?* häufiger dann zum Anbieten eingesetzt zu werden, wenn sie eine höhere Erwartung der Annahme des Angebots anzeigen, wie in Beispiel (46) deutlich wird.

Das Beispiel kommt aus einer Frühstücksinteraktion in der Familie. In Zeile 01 erklärt SM ihrem Vater TM, worauf er die Butter schmieren soll (Z. 01-04). Ihr Bruder VM wendet sich Richtung SM und beobachtet als passiver Beteiligter die Interaktion zwischen SM und TM sowie das (leibliche) Verhalten von SM. Die Mutter JM schaut zunächst SM an, doch in Zeile 02 richtet sie ihren Blick auf das leere Glas, das vor VM steht. Sofort im Anschluss wendet sie sich zur Milchkanne (Z. 03-04), ergreift sie und fragt VM, ob er auch ein bisschen Milch will (Z. 06; vgl. Abb. 41):

Bsp. (46): FOLK_E_00309_SE_01_T_01_672_milch

```
01    SM   $+hIer ich gr DRAUFma[chen;]
      vm-k $wendet sich zu SM und beobachtet Interaktion SM TM--->
      jm-b  +beobachtet SM--->
02    TM                        [WO dr]auf+machen?
      jm-b                            --->+schaut leeres Glas vor VM--->
03         (0.4)
04    SM    *+HIer.*
      jm-h  *......*
      jm-b ->+schaut auf Milchkanne--->
05    TM                  [da,                ]
06=>  JM   *+ach äh +wills[t du auch en bissch]en MILCH?#=
      jm-h *ergreift Milchkanne und hält sie--->
      jm-b  +.......+schaut auf VM--->
      abb                                                #41
07         [=ja.=ne] $(.) victor oder %NICH;%
      vm-k           $wendet sich zu JM--->>
      vm-g                            %schüttelt den Kopf%
08    SM   [ja.    ]
09         (0.7)*+
      jm-h   -->*,,,,,,,,,,,
      jm-b   --->+
10    VM   im moment noch NICH.
11         (2.2)
```

Abb. (41): VM schaut auf SMs Handeln, während JM die Milchkanne hält (im roten Kreis) und VM fragt, ob er auch ein bisschen Milch will.

Genauso wie im vorherigen Beispiel hat das Angebot keinen unmittelbaren Bezug auf die laufende Sequenz und ist im aktuellen Interaktionsmoment daher nicht erwartbar. JM reagiert mit ihrem *willst du…?*-Turn nicht auf das Handeln von VM, das ein Bedürfnis/einen Wunsch/eine Intention anzeigen würde. Darüber hinaus nimmt VM das nonverbale *noticing* von JM in Zeile 02 (d.h. ihren Blick auf das leere Glas) nicht wahr, weil seine (visuelle) Aufmerksamkeit auf SM bzw. nach links gerichtet ist. Nichtdestotrotz lassen sich in JMs verbalem und nonverbalem Verhalten mehrere Indizien festlegen, die auf JMs Erwartung einer positiven Antwort von der Seite von VM hindeuten:

- JM initiiert eine nonverbale vorbereitende Handlung noch *vor* der Reaktion von VM, indem sie die Milchkanne anfasst bzw. in die Hand nimmt und hält, bis sie eine eindeutige Rückmeldung von VM bekommt, was auf eine höhere Erwartung einer anschließenden präferierten Reaktion hinweist (vgl. Deppermann/Gubina 2021b; Tuncer/Haddington 2020; Zinken 2015).

- Die Verwendung der turninitialen Partikel *ach* kann in diesem Fall einen *change of mind* im Sinne eines Einfalls in Bezug darauf signalisieren, was man schon vorher vorhatte oder was man schon vorher hätte machen müssen. Dies geht auch mit dem grundlegenden Merkmal von *ach* einher, nämlich, dass die Partikel eine vorherige Sequenz erweitert (Golato 2010). Dieser Rückbezug wird zusätzlich mit *auch* angezeigt: Vor ca. 4 Minuten in dieser Interaktion hat JM etwas Milch in das Glas von TM eingeschenkt. Darauf scheint JM mit *auch* zu referieren, nämlich ob VM – genauso wie TM – Milch will.

- In Zeile 07 formuliert JM darüber hinaus eine *candidate answer* (Pomerantz 1988; Svennevig 2013) als Vergewisserungsfrage bzw. *request for confirmation*: Sie gilt zum einen als *response pursuit*, da VM nicht reagiert und seine Aufmerksamkeit (d.h. Blick) auch nicht gesichert scheint (vgl. Abb. 41). Zum anderen wird damit auch eine deutliche Erwartung der Annahme des Angebots durch VM anzeigt. Da JM die Mutter von VM ist, könnte man annehmen, dass ihre Sicherheit und epistemischer Zugang, den sie mit ihrer Vergewisserungsfrage anzeigt, durch die gemeinsame (interaktionale) Geschichte bedingt ist. Als keine Reaktion von VM kommt, adressiert sie ihn mit sei-

nem Namen, um seine Aufmerksamkeit auf ihr Angebot zu lenken bzw. zu mobilisieren (Z. 07). Anschließend ändert sie den Grad ihrer epistemischen Sicherheit und erweitert ihren Turn mit der alternativen Frage „oder nicht“ (Drake et al. 2021), deren Realisierung in diesem Fall eher emergent ist, und zwar in dem Sinne, dass die ausbleibende Antwort von VM eine dispräferierte Antwort projiziert bzw. die Möglichkeit wahrscheinlicher macht, dass VM doch keine Milch mehr will.

- Auch die Reaktion von VM in Zeile 10 liefert Evidenz dafür, dass er Milch in dieser Frühstücksinteraktion tatsächlich trinken will, aber der Zeitpunkt des Angebots wird durch „noch NICH.“ als frühzeitig markiert.

Angebote mit *magst du…?* und *möchtest du…?* scheinen dagegen tendenziell häufiger in Umgebungen aufzutreten, in denen es nicht gesichert ist, dass die AdressatInnen das Angebot annehmen werden, wie in Beispiel (47) gezeigt wird. Beispiel (47) kommt aus einem WG-Casting. Bevor der Ausschnitt beginnt, zeigt NJ – das Mitglied der Wohngemeinschaft, das auszieht und deren Zimmer frei wird – die Wohnung der Bewerberin FN. Danach folgt eine Besprechung mit der Aufnahmeleitung. Am Anfang des folgenden Ausschnitts setzen sich alle Beteiligten an den Tisch vor der Kamera. Während sich FN und NJ hinsetzen, läuft SL hinter FN an ihr vorbei und fragt, ob FN etwas trinken mag (Z. 16; vgl. Abb. 42):

Bsp. (47): FOLK_E_00253_SE_01_T_01_c186_stirnseite

```
01   SL   ja SCHÖ[N.]
02   NJ          [da]nn darfst du dich einmal SETz[en-]
03   NJ                                                [°h ]
04   FN                                            [oK ][AY;]
05   FN        [hm_HM, ]
06   NJ   am be[sten du] setzt dich an die  STIRNs[eite,=
07                                                  =weil]
          dann kannst du [mit   ] dusti[n be     ]sser reden;
08   XW                                            [(stimmt). ]
09   SL                  [hm_HM,]
10   FN                                [(stimmt).]
11   NJ   [°h            ]
12   SL   [((Lachansatz))]
13   FN   [geNAU.        ]
14   NJ   [((Lachansatz))] °h
15        *(0.5)
     sl-k *läuft hinter FN vorbei an den Tisch--->
16=> SL   magst du was TRINken,#
     abb                        #42
```

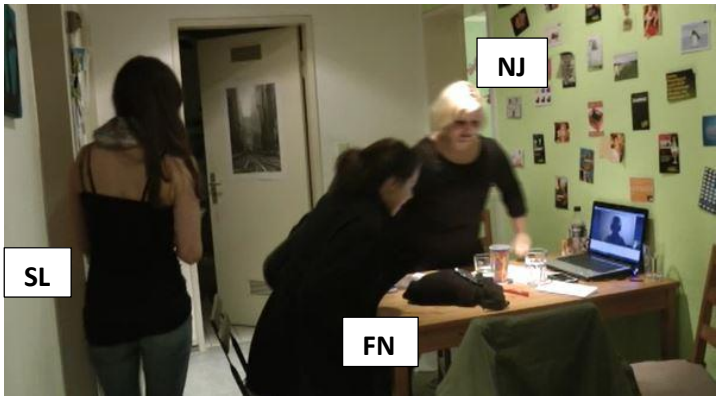

Abb. (42): FN und NJ setzen sich an den Tisch, während SL das *magst du…?*-Angebot an FN formuliert.

```
17        (0.5)
18   FN   +ähm:+ (.) %JA:,
     nj   +....+Blick auf FN--->
     fn          --->%schaut auf SL--->
19   FN   §ein* BISschen WASser;%=
     sl-k --->*
     sl-b §schaut auf FN--->
     fn                     --->%
20   FN   =ich hatte (xxx xxx) schon GROß wasser;=
21        =%deswegen nicht so vie[l;=]
     fn    %schaut auf SL--->
21   FN                              [=a    ]ber [(danke/ich nehm)]
          ein WASser ja.+
22   SL                         [hm ][hm;§*%]    [okay.           ]
     sl-b                            --->§wendet Blick ab von FN--->>
     sl-k                                 *verlässt Zimmer--->>
     fn                                --->%
     nj             --->+
23        (3.8)
```

Mit ihrem *magst du…?*-Turn in Zeile 16 bietet SL eine Handlung an, die in der laufenden Phase der Interaktion als eine Art Ritual erwartbar ist. Der Rundgang in der Wohnung sowie die letzten Klärungen in Bezug auf die Aufnahme sind zu Ende und die Teilnehmenden bereiten sich vor, zur Agenda bzw. zum Bewerbungsgespräch überzugehen, indem sich alle InteraktionsteilnehmerInnen an den Tisch vor der Kamera setzen. Die Position innerhalb der Interaktion, an der das Angebot von SL realisiert wird, ist somit eine Transition von der einleitenden Phase zum Interview mit der Bewerberin. Das Anbieten von Getränken, besonders von SL als einer der GastgeberInnen, gehört zur vorbereitenden Phase, bevor sich alle an den Tisch setzen und man zum Bewerbungsgespräch rübergeht. Dass hier FN als Gast adressiert wird, zeigt sich auch darin, dass während des Angebots keine der ko-präsenten TeilnehmerInnen einander anschauen, nichtdestotrotz aber nur FN auf das Angebot reagiert.

Im Unterschied zu Beispiel (46) zeigt SL keine Orientierung daran, dass FN das Angebot annehmen würde. Überdies lassen sich keine Anzeigen von Seite FNs finden, dass sie

etwas trinken will oder braucht. Das Angebot scheint eher antizipatorisch zu sein und ist nicht durch (angezeigte) Wünsche/Bedürfnisse der Adressatin bedingt, sondern durch die normativen Erwartungen in Bezug darauf, was zu dieser Phase der Interaktion und zum gegebenen *participation framework* gehört. FN nimmt das Angebot zwar an, minimiert jedoch die Kosten für SL, indem sie nur wenig Wasser wünscht (Z. 19-21).

In diesem Abschnitt wurde gezeigt, dass Angebote mit *willst/magst/möchtest du…?* in meinen Daten dann auftreten, wenn sie nur wenig projizierbar bzw. erwartbar sind und die Relevanz der angebotenen Handlung nicht gesichert ist. Dies geht damit einher, dass die linguistischen Formate keine bestimmte Handlung bzw. Lösung formulieren, sondern es wird lediglich nach Wünschen und Präferenzen der AdressatInnen gefragt, die Vorbedingungen für das Anbieten einer Handlung darstellen. Dadurch, dass die SprecherInnen mithilfe dieser Formate zunächst überprüfen, ob die lokale Notwendigkeit der jeweiligen Handlung (bzw. des jeweiligen Objektes) überhaupt *besteht*, zeigen die SprecherInnen eine relativ hohe Unsicherheit in Bezug auf die Angemessenheit bzw. Relevanz der angebotenen Handlung an, besonders im Vergleich zu Angeboten mit den Formaten *soll ich…?, du kannst…* und *ich kann…*(vgl. Abschnitt 5.3.1 zu *soll ich…?*, Abschnitt 8.3.1. zu *du kannst…* und Abschnitt 9.3.1 zu *ich kann…*). Denn im Unterschied zu *soll ich…?, ich kann…* und *du kannst…,* die in der Funktion von Angeboten eher auf lokale bzw. interaktional hergestellte Erwartungen und Relevanzen reagieren und daher (wenn auch in unterschiedlichem Grad) in der Regel *reaktiv* sind, scheinen *willst/magst/möchtest du….?* häufig eher *initiativ* zu sein. Sie basieren mehr auf Erwartungen an eine bestimmte Aktivitätsphase, eine Interaktionssituation, eine interaktionale Rolle und die damit verbundenen Pflichten der *willst/magst/möchtest du….?*-SprecherInnen (wie z. B. als Gastgeber oder als verantwortlicher Elternteil).

7.3.4 Bitten bzw. Aufforderungen

Eine weitere Verwendung von *willst/magst/möchtest du…?* stellen Fälle dar, in denen die Formate dazu dienen, die AdressatInnen zur Ausführung einer (praktischen) Handlung zu bringen, weshalb die Handlung, die mit den Formaten in solchen Fällen vollzogen wird, als Bitte bzw. Aufforderung aufgefasst wird. Bitten mit *willst/magst/möchtest du…?* können unterschiedliche Grade an Verpflichtung bzw. Verbindlichkeit aufweisen. So werden Bitten mit *willst/magst/möchtest du…?* mit einer unmittelbaren leiblichen Ausführung der mit dem Turn formulierten (praktischen) Handlung eher dann erfüllt, wenn die SprecherInnen höhere bzw. primäre deontische Rechte haben, um über den Handlungsverlauf entscheiden zu können, wie Beispiel (48) aus dem theoretischen Fahrunterricht zeigt. Hier üben die SchülerInnen mithilfe eines Simulationsprogramms das Einparken. Vor diesem Ausschnitt war eine Schülerin mit dem Üben des Vorwärts-Längs-Einparkens fertig. In Zeile 02 kündigt die Lehrerin an, dass sie jetzt dieselbe Übung nochmal machen werden. Nachdem sie das Programm einstellt und die Übung wieder von vorne anfängt, schaut sie eine andere Schülerin (MG) an und richtet an sie den *willst du…?*-Turn (Z. 08):

Bsp. (48): FOLK_E_00350_SE_01_T_02_c487_nochmal

```
01        (0.2)
02   HM   dann MACH ma des einfach nochmal,
03        *(2.4)
     hm-k *stellt das Programm am Computer ein, sodass die Übung wieder
          von vorne anfängt--->
04   HM   <<singend> ÄH::M (.) äh (.) äh>;
05        (0.3)
06   HM   ähm*
     hm-k -->*
07        (0.5)%(0.5)
     hm-b      %schaut auf MG--->
08=> HM   *willst DU?*
     hm-k *zeigt auf MG*geht zum hinteren Teil des Klassenzimmers--->
09        (1.0)+%(1.7)
     mg        +steht auf und läuft zur Tafel--->>
     hm-b   --->%
10   HM   du hast jetzt geSEHen so bissen wie_s GEHT.
```

In Reaktion auf den *willst du…?*-Turn der Lehrerin erfolgt keine verbale Reaktion der Schülerin. Stattdessen steht sie auf und geht zum Computer nach vorne (Z. 09). Ihre Reaktion zeugt davon, dass sie den *willst du…?*-Turn nicht als *Frage* nach Präferenzen, Absichten oder Wünschen versteht, sondern als Aufforderung, die dann auch durch ihr folgendes leibliches Verhalten erfüllt wird, indem sie anfängt, die Aufgabe auszuführen. In diesem spezifischen pädagogischen Unterrichtskontext stellt der *willst du?*-Turn eine ‚Turnzuteilung' im Sinne von Redder dar (1984: 75, 131): Das heißt, der Schülerin wird die Ausführung der Aufgabe zugewiesen, die von der Lehrkraft vorher angekündigt wurde. Genereller aber fungiert der *willst du…?*-Turn in solchen Fällen als Aufforderung, die auch in anderen institutionellen und privaten Interaktionsarten eine Erfüllung normativ relevant macht.

In den Kontexten, in denen deontische Rechte und Pflichten eher flexibel interaktional hergestellt und ausgehandelt werden, werden *willst/magst/möchtest du…?*-Bitten in meinen Daten immer mit einer verbalen Reaktion von den AdressatInnen aufgenommen. In solchen Fällen wird mit *willst/magst/möchtest du…?* häufig zu Handlungen aufgefordert, bei denen der Wille der AdressatInnen aufgrund unterschiedlicher Faktoren angenommen werden kann oder für die die RezipientInnen zuständig sind. Ein Beispiel stellt Extrakt (49) dar. Hier kochen fünf Freundinnen Risotto. Bevor der Ausschnitt beginnt, haben sie angefangen, den Reis anzubraten. Danach hat OE gefragt, ob sie vielleicht ein bisschen Brühe dazugeben sollten, die sie währenddessen kocht und für die sie zuständig ist. CS stimmt zu und übernimmt das Rühren des Reises, während OE ab und zu Brühe dazugibt. Als der Ausschnitt beginnt, reduziert OE die Hitze (Z. 01), was als Zeichen dessen gelten kann, dass sie visuell wahrnehmen kann, dass es nicht mehr viel Brühe in dem Topf mit Reis gibt, was an einer hohen Temperatur des Brenners liegen könnte. Nachdem sie das tut, bleibt sie stehen und schaut nach vorne vor sich hin. In Zeile 02 fragt CS, ob OE die restliche Brühe hinzufügen mag (vgl. Abb. 43):

Bsp. (49): FOLK_E_00300_SE_01_T_01_c795_reintun

```
01        *(4.1)*&(4.3)
     cs-k >>rührt den Reis--->>
     oe-k *reduziert die Hitze*
     oe-b        &schaut nach vorne--->
02=> CS   magst %du #noch %des &*REINt[un?]
     cs-b       %schaut auf OEs Topf%
     oe-b                  --->&schaut auf eigenen Topf--->
     oe-k                       *hebt eigenen Topf
          und fügt Brühe hinzu--->>
     abb            #43
03   OE                                [j  ]a::;
```

Abb. (43): CS rührt den Reis und bittet OE, ein bisschen Brühe dazuzugeben.

In diesem Fall wird die Bitte realisiert, als die Rezipientin verfügbar ist, das Problem visuell antizipieren kann, aber die Handlung von CS nicht direkt anschaut (vgl. Abb. 43). Die Bitte betrifft eine Handlung, zu der sich OE schon im vorherigen Sequenzkontext verpflichtet hat und für die sie in dieser Interaktion zuständig ist, weil sie diejenige ist, die die Brühe kocht, und vorher selber angeboten hat, die Brühe zum Reis zuzugeben. Dass die erbetene Handlung einen erwartbaren Handlungsschritt im Rahmen der laufenden Aktivität darstellt, lässt sich nicht nur an der Verwendung von *noch*, sondern auch an der Argumentrealisierung im *magst du…?*-Turn erkennen: Der Referent (d.h. die Brühe) wird in diesem Fall pronominal („des“; Z. 02) realisiert. Damit orientiert sich CS an dem Referenten als salient und erwartbar für die Adressatin. Dies kann dadurch erklärt werden, dass die Adressatin auf die Handlung schon vororientiert ist, weil sie bereits vor einigen Sekunden Brühe zum Reis gegeben hat, und weil der Referent für sie sowohl handlungspraktisch als auch visuell zugänglich ist.

Es ist wichtig anzumerken, inwiefern das Format *magst du…?* zur Bedeutung dieser Bitte beiträgt: Indem man auf Wünsche/Absichten der Adressatin referiert, wird die Handlung nicht einfach als Bitte um Hilfe gerahmt, sondern die Handlung wird als eine markiert, über deren Ausführung die Rezipientin ausgehend von ihren Wünschen zu entscheiden hat. So wird die Rezipientin in die Position gesetzt, sich nicht nur als fähig/imstande,

sondern auch als bereitwillig zu erklären, die Handlung auszuführen, indem sie entsprechende Wünsche/Absichten bestätigt. Auf solche Weise wird ihr die Entscheidung und somit eine höhere Agentivität zugewiesen bzw. ihre Handlungsautonomie wird dadurch respektiert. Dies geht auch damit einher, dass sie für das Zugeben der Brühe nicht einfach zuständig ist, sondern auch damit, dass sie sich selber dazu durch ihr Angebot in der vorherigen Sequenz verpflichtet hat. Somit scheint man mit *magst du…?* nicht nur eine ‚prototypische' Bitte bzw. Aufforderung zu vollziehen, die Hilfe relevant macht, sondern dem anderen die Möglichkeit zu geben bzw. quasi ‚anzubieten', ihren Beitrag zur gemeinsamen Aktivität zu leisten, der von ihnen auch erwartbar ist.

Beispiel (49) zeigt, dass die Formate *willst/magst/möchtest du…?* zum Bitten bzw. Auffordern von Handlungen eingesetzt werden können, bei denen die Erwartungen bestehen, dass die AdressatInnen bereitwillig sind, die Handlung auszuführen. In diesem Beispiel beruht die Erwartung auf der vorher interaktional etablierten und angezeigten Verpflichtung bzw. *committment* der Adressatin, denn sie hat sich als verantwortlich für das Zugeben der Brühe erklärt. Die Formate können jedoch auch dann zum Bitten verwendet werden, wenn die Erwartung der Bereitschaft bzw. der Willigkeit in der sozialen Rolle bzw. Identität und den damit verbundenen Pflichten und normativen Erwartungen der AdressatInnen begründet liegt, wie Beispiel (50) zeigen wird.

Das Beispiel kommt aus dem Tischgespräch zwischen ZF, GS und NG beim Fondue-Essen. In diesem Ausschnitt decken alle Interaktionsteilnehmenden den Tisch. Bevor der Ausschnitt beginnt, ist NG in die Küche gegangen, um zu überprüfen, ob dort noch notwendige Utensilien für das Essen vorhanden sind. Als er die Küche erreicht, erklärt er, dass es dort so aussieht, als sei eine Bombe explodiert (Z. 01). Als er nach einigen Sekunden zurückkommt und sich dem Tisch nähert (Z. 04), fragt ZF, ob NG den Wein noch einschenken mag (Z. 05):

Bsp. (50): FOLK_E_00293_SE_01_T_01_c602_einschenken

```
01   NG   hier sieht_s !AUS! als wär ne BOMbe explodiert ey;
02        (0.9)
03   ZF   <<h, singend> hm: >-
04        (2.1)*(3.9)
     ng        *kommt zurück an den Tisch--->
05=> ZF   magst du den WEIN noch Einschenken?*
     ng                                  --->*
06   NG   *naTÜRlich;*
     ng   *..........*nimmt die Weinflasche und öffnet sie--->>
07   NG   (.) #bin schon auf_m WEG;
     abb      #44
08   NG   (.) ich freu mich schon_n ganz (.) n ganzen TAG drauf.
09        (5.8)
```

Abb. (44): NG nimmt ein Weinglass (und anschließend die Weinkaraffe), nachdem ZF fragt, ob er noch Wein einschenken mag.

Der *magst du…?*-Turn wird dann realisiert, während sich NG dem Tisch nähert. Die anderen beiden Teilnehmenden (ZF und GS) sind in diesem Moment mit dem Decken des Tisches beschäftigt: ZF öffnet den Saft, GS stellt die Temperatur des Fondue-Geräts ein. Nachdem NG überprüft hat, ob sie alles aus der Küche geholt haben, hat NG noch keine Aufgabe übernommen, die zur weiteren Entwicklung der gemeinsamen Aktivität beitragen würde. Im Unterschied zu ‚prototypischen' Aufforderungen zu Handlungen, von denen lediglich oder vor allem die SprecherInnen selber profitieren (Couper-Kuhlen 2014), wird NG mit dem *magst du…?*-Turn gebeten, die Aufgabe zu übernehmen, die zu laufenden Phase der *joint activity* gehört und zugunsten von GS und NG selber vollzogen wird, da der Wein von den beiden Interaktionsteilnehmenden getrunken wird.

Es fällt auf, dass diese Bitte in gewissem Maße einem Angebot ähnelt: Das Öffnen und das Einschenken des Weins (vor allem für Gäste) stellen eine Art Ritual dar, das in dieser vorbereitenden Phase in der Regel von GastgeberInnen ausgeführt wird; es markiert, dass das gemeinsame Essen oder ein anderes festliches Ereignis initiiert werden kann. Somit wird der Adressat nicht einfach um eine Art Hilfestellung gebeten, sondern vielmehr bietet ZF mit ihrem *magst du…?*-Turn in Zeile 05 die Möglichkeit, zum gemeinsamen Projekt beizutragen und die Handlung auszuführen, die von ihm als Gastgeber normativ erwartbar ist, nämlich den Abend bzw. das Ereignis festlich zu eröffnen und den Gast (d.h. GS) als Gastgeber zu bedienen (vgl. Zinken/Rossi 2016 zum Unterschied zwischen Hilfestellung (engl. *assistance*) und Beitrag (engl. *contribution*) sowie Goodnow/Bowes 1994: 16 zum Unterschied zwischen ‚helfen' und ‚Verantwortung übernehmen').

Auf ZFs Bitte in Zeile 05 reagiert NG mit „naTÜRlich;" (Z. 06): Damit zeigt NG einerseits hohes Engagement und bestreitet andererseits die *presupposition of askability* der Entscheidungsfrage (Stivers 2011). Nach der Realisierung dieses *compliance projector* (vgl. Keevallik/Weidner 2021) nimmt NG ein Weinglas und schenkt Wein aus der Weinkaraffe für GS ein (vgl. Abb. 44). Für das englische *of course* zeigt Stivers, dass die Responsivpartikel dann eingesetzt wird, wenn etwas Moralisches ein Problem darstellt (Stivers 2011: 88). Alleine die Tatsache, dass ZF fragt, ob NG Wein einschenken mag, impliziert eine gewisse Unsicherheit in Bezug darauf, ob er die Handlung ausführen wird, was sein Gesicht als Gastgeber verletzen kann. Darüber hinaus wird ZFs *magst du…?*-Turn mit *noch* formuliert, das darauf hindeuten kann, dass es in diesem Fall um eine im

Rahmen der laufenden Aktivität geplante Handlung geht. Indem NG auf die Bitte mit *natürlich* antwortet, zeigt er nicht nur eine hohe Bereitschaft und Verpflichtung bzw. *commitment* an (Zinken 2016; Zinken/Deppermann 2017), diese Handlung auszuführen, sondern behandelt diese Antwort als offensichtlich und die Frage sowie die mögliche Implikatur, er könne die Handlung eventuell nicht ausführen (wollen), als unzutreffend.

In Zeilen 07-08 liefert NG zusätzlich einen Account und sagt, dass er schon auf dem Weg ist und sich den ganzen Tag darauf freut. Der Account enthält *extreme case formulation* "n ganzen TAG", wodurch NH seine Aussage bzw. seine Bereitschaft legitimiert (Pomerantz 1986). Überdies zeigt er damit – genauso wie schon mit „naTÜRlich" in Zeile 06 – an, dass seine Bereitschaft nicht durch die Bitte von ZF bedingt ist, sondern schon vorher vorhanden war, d.h. dass er diese Handlung sowieso geplant und vornehmen würde, selbst wenn die Bitte nicht formuliert gewesen wäre. Somit zeigt NG die Vorrangigkeit und Unabhängigkeit seiner Bereitschaft bzw. seines *commitment* an, wodurch er eine hohe Agentivität bzw. Unabhängigkeit seines Handelns bzw. seiner Entscheidung beansprucht und was als Grundlage für die *rejection of askability* gilt.

In diesem Abschnitt wurde gezeigt, dass die Formate *willst/magst/möchtest du…*? zum Bitten bzw. Auffordern eingesetzt werden können. Solche Bitten weisen einen wichtigen Bedeutungsunterschied zu anderen, eher ‚prototypischen' Aufforderungsformaten auf: Mit *willst/magst/möchtest du…*? machen die SprecherInnen quasi ein ‚Angebot', eine Handlung *freiwillig* zu übernehmen bzw. zum Gesamtprojekt beizutragen (vgl. Abschnitt 8.3.3). Genau dieses Paradox, nämlich die AdressatInnen zu etwas aufzufordern, dies aber gleichzeitig ihnen quasi ‚anzubieten' bzw. so zu rahmen, als wäre dies etwas, was die AdressatInnen *selber* wollen, mag die AdressatInnen motivieren, die Unabhängigkeit ihres Handelns, das dann eben nicht mehr als *compliance*, sondern als selbstinitiierte und selbstbestimmte Handlung gerahmt wird, hervorzuheben (vgl. Watzlawick et al. 1966 zum ‚Sei spontan'-Paradox). Mithilfe der Formate wird die Handlung somit als solche gerahmt, die entweder den Bedürfnissen, den Wünschen oder den Intentionen von AdressatInnen entspricht und/oder die in ihrem Interesse liegt, was als kollateraler Effekt angesehen werden kann (Sidnell/Enfield 2012). Genau diese Bedeutung trägt dazu bei, dass viele solche Bitten nicht einfach als ‚prototypische' Bitten im Deutschen fungieren (vgl. Abschnitte 6.1 und 6.3.2; vgl. a. Gubina 2021a; Gubina/Deppermann in Vorb.), mit denen die SprecherInnen formulieren, was ausgeführt werden *soll*. Sondern die Verwendung von *willst/magst/möchtest du…?* ermöglicht es, die Bitte so zu rahmen, als würde die Entscheidung über die Ausführung der Handlung (und/oder über den Zeitpunkt der Ausführung der Handlung) bei den AdressatInnen liegen und als würde sie von den Wünschen der AdressatInnen abhängen. Mithilfe des Formats zeigen die SprecherInnen Respekt für die Autonomie der anderen, da die Formate die *compliance* abhängig vom Willen des Adressaten darstellen. Somit werden die AdressatInnen *verbal* nicht als HelferInnen, sondern als gleichberechtigte Teilnehmende im Rahmen der gemeinsamen Aktivität positioniert. Allerdings geht die Initiative performativ von *willst/magst/möchtest du…*?-SprecherInnen aus, was das Spannungsverhältnis zwischen Inhalt und Handlung darstellt. Andererseits zeigen das Frageformat und schon die Realisierung der Bitte als solche, dass

man nicht davon ausgeht, dass die AdressatInnen die betroffene Handlung von sich aus, selbstinitiiert tun werden, was auch als Zeichen von Misstrauen und Bevormundung interpretiert werden kann.

7.4 Quantitativer Überblick über spezifische Verwendungsmerkmale von *willst/magst/möchtest du…?*

Der vorliegende Abschnitt bietet eine quantitative Übersicht über die wichtigsten Merkmale der Formate *willst/magst/möchtest du…?* in den Verwendungen, die in den vorherigen Abschnitten dargestellt wurden. Da die Gesamtkollektion aus drei einzelnen Kollektionen zu *willst du…?, magst du…?* und *möchtest du…?* besteht, wird zunächst die quantitative Verteilung von jeder Funktion bei jedem dieser Formate dargestellt, um Tendenzen in Bezug auf das Handlungsspektrum jeder dieser Formen zu veranschaulichen (Abschnitt 7.4.1). Anschließend werden die wichtigsten Besonderheiten der prosodischen Realisierung angezeigt (Abschnitt 7.4.2). Als Nächstes wird auf die Argumentrealisierung sowie auf das Vorkommen von Modal- bzw. Abtönungspartikeln und Adverbien eingegangen (Abschnitte 7.4.3 und 4.4.4 entsprechend). Abschließend wird gezeigt, wie auf unterschiedliche Handlungen mit *willst/magst/möchtest du…?* von den AdressatInnen reagiert wird (Abschnitt 7.4.5).

7.4.1 Quantitative Auswertung des Handlungsspektrums in *willst du…?, magst du…?* und *möchtest du…?*

Die in Abschnitt 7.3 präsentierten Analysen haben sich auf Handlungen konzentriert, die sich mit allen drei Formaten, d.h. *willst du…?, magst du…?* und *möchtest du…?*, ausführen lassen. Die Verteilung von Handlungen im Hinblick auf die einzelnen Formate wird in Tabelle (16) und Abbildung (45) gezeigt:

	Frage	**Interpretation**	**Angebot**	**Bitte**
Willst du...?	27/72 (81,8%)	16/72 (69,6%)	19/72 (67,9%)	10/72 (35,7%)
Magst du...?	1/16 (3%)	1/16 (4,3%)	4/16 (14,3%)	10/16 (35,7%)
Möchtest du...?	5/24 (15,2%)	6/24 (26,1%)	5/24 (17,8%)	8/24 (28,6%)
GESAMT:	**33/112**	**23/112**	**28/112**	**28/112**

Tab. (16): Anzahl von Handlungen in einzelnen Kollektionen zu *willst du..?, magst du…?* und *möchtest du…?*.

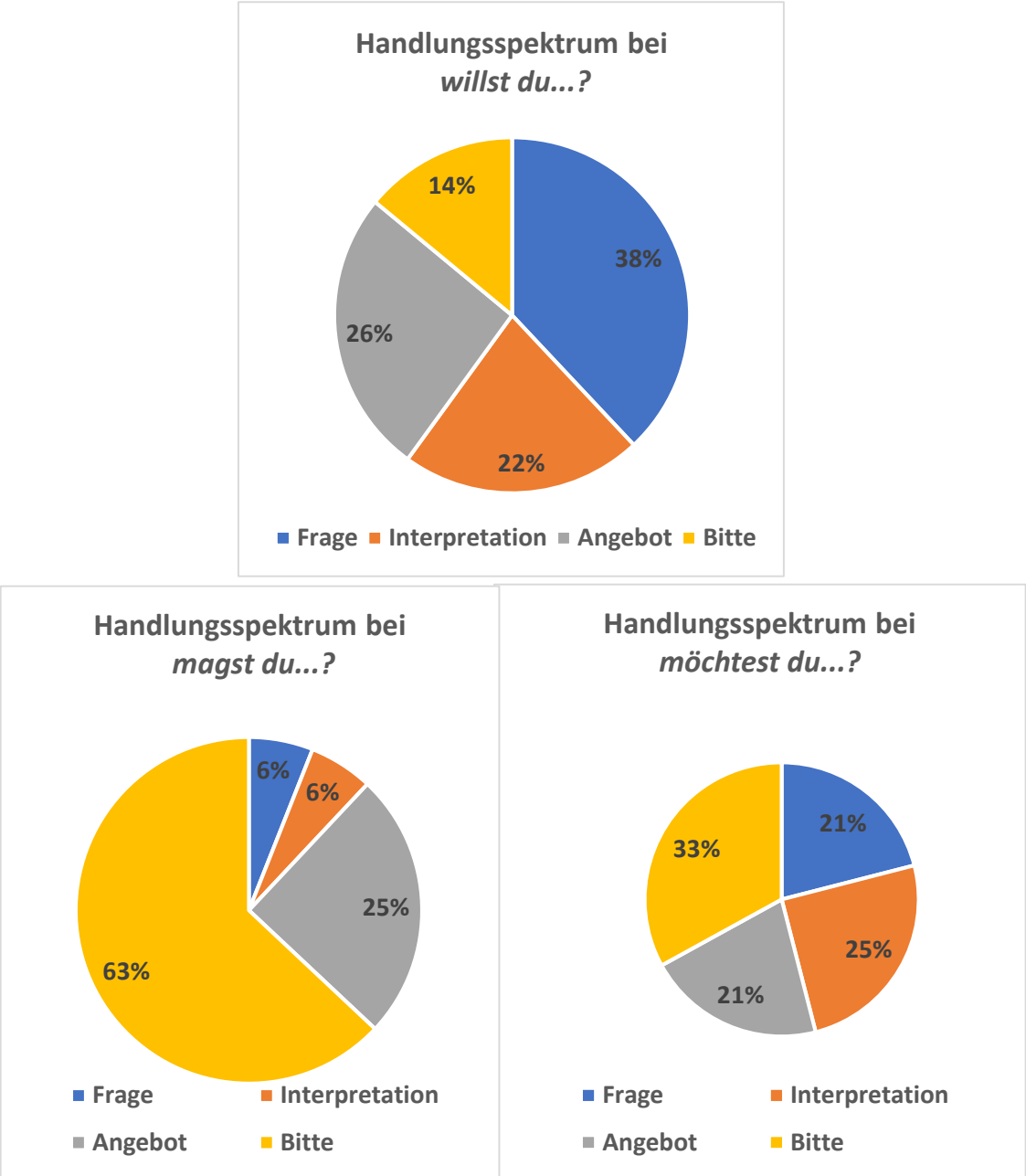

Abb. (45): Verteilung von Handlungen in *willst du..?, magst du…?* und *möchtest du…?*.

Tabelle (16) lässt erkennen, dass die Handlungen insgesamt relativ gleichmäßig verteilt sind (siehe Zeile ‚Gesamt'). Vor allem Abbildung (45) demonstriert, dass die drei Formate in jeweiligen Funktionen unterschiedlich häufig auftreten. So wird *willst du…?* am häufigsten für Fragen eingesetzt, und zwar nicht für Informationsfragen, sondern für Fragen zur Klärung von Wünschen/Präferenzen für die weitere gemeinsame Handlungsplanung innerhalb eines gemeinsamen Projektes. Weniger häufig tritt *willst du…?* in Angeboten und Interpretationen auf. Es ist jedoch wichtig anzumerken, dass problematisierende Interpretationen, die eher als *challenges* fungieren, in der Gesamtkollektion nur bei diesem Format identifiziert wurden. Dies geht auch damit einher, dass sich die SprecherInnen in solchen Fällen auf schon projizierte und/oder angezeigte *Intentionen*, und nicht

Wünsche der AdressatInnen beziehen. Obwohl *mögen* und *möchten* ebenfalls auf die Absichten der anderen referieren könnten, scheint die intentionale Bedeutung bei *wollen* im Vergleich zu den anderen zwei Modalverben viel stärker ausgeprägt zu sein.

Das Format *magst du…?* wird dagegen besonders häufig für Bitten eingesetzt und etwas weniger häufig für Angebote, während das Format für Fragen und Interpretationen in meinen Daten jeweils nur einmal vorkommt. So niedrige Vorkommenszahlen stellen einen der Gründe dar, warum es auf einen systematischen Vergleich der drei Formate für jede Funktion verzichtet wurde und warum die Entscheidung getroffen wurde, die drei Formate im Rahmen dieses Kapitels gemeinsam zu behandelt (vgl. die Einleitung zu dem vorliegenden Kapitel sowie Abschnitt 7.2).

Das Format *möchtest du…?* weist keine klaren Tendenzen in Bezug auf seine Verwendung auf: Während die Mehrheit der Fälle Bitten bzw. Aufforderungen darstellen, kann das Format ähnlich häufig für Fragen, Interpretationen und Angebote eingesetzt werden. Bei Fragen mit *möchtest du…?* lässt sich erkennen, dass das Format häufiger als *willst du…?* für Fragen zur Informationselizitierung eingesetzt wird. Ein weiterer Unterschied zu *willst du…?* betrifft Interpretationen, die im Falle von *möchtest du…?* in meiner Kollektion keine Akzeptabilitätsprobleme anzeigen, sondern eher Verständnisprobleme in Bezug darauf markieren, was genau die AdressatInnen beabsichtigen.

7.4.2 Prosodische Realisierung

Zunächst wurde überprüft, ob die finale Intonation mit der Verwendung der Formate zusammenhängt (s. Tab. 17; s. auch Punkt (2) in Abschnitt 4.2.3.2 zu der Kodierung und der Darstellung der Kodierungsergebnisse in Bezug auf die prosodische Realisierung der fokalen TCU):

	fallend (inkl. mittel fallend)	**gleichbleibend**	**steigend (inkl. mittel steigend)**
Frage	6/33 (18,2%)[106]	3/33 (9,1%)	**23/33 (69,7%)**
Interpretation	4/23 (17,4%)	0	**19/23 (82,6%)**
Angebot	1/28 (3,6%)	0	**22/28 (78,6%)**
Bitte	3/28 (10,7%)	1/28 (3,6%)	**23/28 (82,1%)**
GESAMT:	**14**	**4**	**87**

Tab. (17): Finale Intonation in unterschiedlichen Verwendungen von *willst/magst/möchtest du…?*.

[106] Sowohl in dieser Tabelle als auch in folgenden Tabellen des vorliegenden Abschnitts beziehen sich die Prozentzahlen auf die relative Häufigkeit der spezifischen Zelle abhängig von der Gesamtzahl aller *willst/magst/möchtest du...?*...-Fälle mit der jeweiligen Funktion/Handlung. So handelt es sich in diesem spezifischen Fall um 18,2% aller Fragen mit *willst/magst/möchtest du...?*.

Wie sich Tabelle (17) entnehmen lässt, werden die meisten Vorkommen von *willst/magst/möchtest du…?* in allen Verwendungen mit einer steigenden Intonation realisiert. Selbst Interpretationen, die sich auf den vorherigen Turn bzw. das vorher initiierte oder erkennbar projizierte leibliche Handeln der AdressatInnen beziehen und die somit eine höhere epistemische Sicherheit in Bezug auf den Sachverhalt bzw. die Proposition aufweisen, werden in meinen Daten tendenziell mit einer steigenden Intonation realisiert (vgl. aber Selting 1995). Die fallende finale Intonation lässt sich am häufigsten in Fragen identifizieren. Dies ist überwiegend dann der Fall, wenn der *willst/magst/möchtest du…?*-Turn eine Alternativfrage darstellt.

Als Nächstes wurde überprüft, auf welchen Konstituenten der Fokusakzent in den *willst/magst/möchtest du…?*-Turns liegt. Vor allem bei Interpretationen mit *willst/magst/möchtest du…?* fällt auf, dass der Fokusakzent öfters weder auf dem direkten Objekt noch auf dem Vollverb, sondern auf anderen, zusätzlichen bzw. freien Angaben liegt (s. Tab. 18):

	Subjekt	**Objekt**	**Vollverb**	**Sonstiges (z. B. PP, Adverbien etc.)**
Frage	4/33 (30,8%)	14/33 (29,8%)	5/33 (22,7%)	9/33 (34,6%)
Interpretation	2/23 (15,4%)	5/23 (10,6%)	4/23 (18,2%)	**10/23 (38,5%)**
Angebot	2/28 (15,4%)	16/28 (34,1%)	5/28 (22,7%)	5/28 (19,2%)
Bitte	5/28 (38,4%)	12/28 (25,5%)	8/28 (36,4%)	2/28 (7,7%)
GESAMT:	**13**	**47**	**22**	**26**

Tab. (18): Prosodisch fokussierte Konstituenten in unterschiedlichen Verwendungen von *willst/magst/möchtest du…?*.

Wie Tabelle (18) entnehmen lässt, liegt der Fokusakzent in Fragen, Angeboten und Bitten am häufigsten auf Objekten. Die einzige Kategorie, bei der die Verteilung anders aussieht, stellen Interpretationen dar: Im Falle von Interpretationen kann der Fokusakzent zwar auch auf dem Objekt liegen. Am häufigsten werden dennoch zusätzliche Konstituenten prosodisch akzentuiert bzw. fokussiert, die als PP oder als Adverbien realisiert werden, die häufig auf den Zeitpunkt oder die Art und Weise der Ausführung der Handlung referieren. Dies tritt besonders häufig in den Fällen von problematisierenden bzw. *challenging* Interpretationen auf, in denen es nicht darum geht zu klären, was genau der andere intendiert bzw. *warum* er die jeweilige Handlung initiiert, sondern die eher den Zeitpunkt oder die Vorgehensweise der AdressatInnen in Frage stellen.

7.4.3 Argumentrealisierung

Tabelle (19) zeigt, wie Argumente in unterschiedlichen Funktionen von *willst/magst/möchtest du…?* realisiert werden (s. auch Punkt (4) in Abschnitt 4.2.3.2 zu der Kodierung und der Darstellung der Kodierungsergebnisse in Bezug auf die Argumentrealisierung):

	FULL	PRO	Sonstiges	Null
Frage	**13/33 (39,4%)**	4/33 (12,1%)	6/33 (18,2%)	**11/33 (33,3%)**
Interpretation	7/23 (30,4%)	5/23 (21,7%)	7/23 (30,4%)	5/23 (21,7%)
Angebot	**21/28 (75%)**	2/28 (7,1%)	3/28 (10,7%)	3/28 (10,7%)
Bitte	**14/28 (50%)**	**8/28 (28,5%)**	5/28 (17,8%)	**8/28 (28,8%)**
GESAMT:	**55**	**19**	**21**	**27**

Tab. (19): Argumentrealisierung in unterschiedlichen Verwendungen von *willst/magst/möchtest du…?*.

Tabelle (19) lässt sich entnehmen, dass Fragen am häufigsten entweder mit völlig lexikalisierten Objekten auftreten oder ohne jegliche Argumente. In letzteren Fällen geht es überwiegend um (i) Fälle von minimalen Formaten (wie z. B. *willst du?),* und um (ii) Fragen zur Klärung von Handlungspräferenzen, in denen Referenten aufgrund der Salienz oder Zugänglichkeit im Rahmen der gemeinsamen Aktivität ausgelassen werden (Deppermann 2020). Interpretationen werden in meinen Daten dagegen mit unterschiedlichen Arten von Argumenten realisiert, weshalb sich in dieser Kategorie keine klare Tendenz erkennen lässt. Am deutlichsten sind Ergebnisse bei Angeboten: In dieser Verwendung treten die Formate überwiegend mit lexikalisierten Objekten auf, besonders häufig mit Indefinita, wie z. B. *(et)was* oder *irgendwas*. Dies geht auch damit einher, dass Angebote mit *willst/magst/möchtest du…?* zum einen meistens aufgrund des bisherigen Sequenz- und/oder Aktivitätsverlaufs nicht stark projizierbar sind und zum anderen auch Angebote von Gegenständen darstellen, an denen die AdressatInnen noch nicht orientiert sind. Bitten kommen in meinen Daten mit lexikalisierten Objekten zwar auch am häufigsten vor, doch die Vorkommen mit pronominalen Objekten oder ohne Argumente sind ebenfalls häufig.

7.4.4 Modal- bzw. Abtönungspartikeln und Adverbien

Folgende Tabelle[107] gibt einen Überblick über die Verteilung von Modal- bzw. Abtönungspartikeln und Adverbien in unterschiedlichen Handlungen, die mit *willst/magst/möchtest du…?* ausgeführt werden (s. auch Punkt (3) in Abschnitt 4.2.3.2 zu

[107] Aufgrund von niedrigen Anzahlen des Auftretens von *willst/magst/möchtest du...?* mit einzelnen Modal- bzw. Abtönungspartikeln und Adverbien werden in dieser Tabelle keine Prozentangaben angeführt.

der Kodierung und der Darstellung der Kodierungsergebnisse in Bezug auf Modal- bzw. Abtönungspartikeln und Adverbien):

	Frage	**Interpretation**	**Angebot**	**Bitte**	**GESAMT:**
eigentlich	1/33	0	1/28	1/28	**3/112**
grad	0	0	0	2/28	**2/112**
jetzt	2/33	2/23	2/28	3/28	**9/112**
schon	0	0	0	1/28	**1/112**
vielleicht	0	0	1/28	4/28	**5/112**
auch	3/33	1/23	2/28	2/28	**8/112**
noch (ein-) mal	1/33	1/23	1/28	3/28	**6/112**
dann	1/33	1/23	1/28	2/28	**5/112**
noch	1/33	2/23	4/28	9/28	**16/112**
mal	0	0	1/28	2/28	**3/112**
wieder	1/33	0	1/28	1/28	**3/112**
irgendwie	0	0	0	1/28	**1/112**
gleich	1/33	1/23	1/28	0	**3/112**
nachher	0	0	1/28	0	**1/112**
schon	0	1/23	0	0	**1/112**
denn	0	1/23	0	0	**1/112**
GESAMT:	**11/33**	**10/23**	**16/28**	**31/28**	**68/112**

Tab. (20): Vorkommen von Modal- bzw. Abtönungspartikeln und Adverbien in unterschiedlichen Verwendungen von *willst/magst/möchtest du…?*.

Tabelle (20) zeigt an, dass *willst/magst/möchtest du…?*-Turns insgesamt nur selten in einzelnen Funktionen mit spezifischen Abtönungs- bzw. Modalpartikeln und Adverbien auftreten, weshalb es in den meisten Fällen nicht möglich ist, einen (klaren/eindeutigen) Zusammenhang zu identifizieren. Die häufigste turnmediale Einheit stellt dabei *noch* dar, das am häufigsten in Bitten auftritt. Dadurch wird die Handlung entweder als ein erwartbarer Handlungsschritt im Rahmen der laufenden Aktivität oder als ein *zusätzlicher* Handlungsschritt gerahmt, den die AdressatInnen zusätzlich zu den Aufgaben ausführen können, die sie bis dahin gemacht haben. Bei Bitten ist dabei auch das Adverb *vielleicht* zu erwähnen (vgl. Diewald 2015), das die deontische Stärke von Bitten bzw. die beanspruchten deontischen Rechte der SprecherInnen sowie die Zumutung für die AdressatInnen minimiert, was ebenfalls mit der Umgebung, in der diese Formate zum Bitten bzw. Auffordern eingesetzt werden, übereinstimmt (vgl. vor allem das Ende von Abschnitt 7.3.4). Der Tabelle lässt sich zwar entnehmen, dass z. B. *jetzt* und *auch* ebenfalls öfters in der Gesamtkollektion auftreten. Allerdings kann man schnell erkennen, dass die beiden Einheiten in den unterschiedlichen Verwendungen von *willst/magst/möchtest du…?* fast gleich verteilt sind. Somit scheinen sie nicht mit irgendeiner spezifischen Verwendung

der Formate verbunden zu sein und ihre Bedeutung ist überdies recht kontextabhängig, weshalb es schwer ist, etwas Übergreifendes in Bezug auf diese Einheiten an dieser Stelle zu sagen.

7.4.5 Reaktion

Ziemlich klare Ergebnisse haben sich in Bezug auf die Verteilung von Reaktionen auf *willst/magst/möchtest du…?* in unterschiedlichen Verwendungen ergeben (s. Tab. 21):

	Bestätigung/ Ablehnung	**Ausführung der Handlung durch RezipientInnen**	**Bestätigung + Ausführung der Handlung**	**Sonstiges**	**Keine**
Frage	**23/33 (69,7%)** *Bestätigung*: 6 *Ablehnung*: 17	0	0	8/33 (24,2%)	2/33 (6,1%)
Interpretation	**16/23 (69,6%)** *Bestätigung*: 10 *Ablehnung*: 6	0	0	4/23 (17,4%)	3/23 (13%)
Angebot	**23/28 (82,1%)** *Annahme*: 9 *Ablehnung:* 14	0	0	4/28 (14,3%)	1/28 (3,6%)
Bitte	6/28 (21,4%) *Akzeptanz:* 1 *Ablehnung:* 5	5/28 (17,9%)	**13/28 (46,4%)**	4/28 (14,3%)	0
GESAMT	**68**	**5**	**13**	**20**	**6**

Tab. (21): Arten von Reaktionen nach unterschiedlichen *willst/magst/möchtest du…?*-Verwendungen.

Der obigen Tabelle lässt sich entnehmen, dass Fragen, Interpretationen und Angebote in meiner Gesamtkollektion am häufigsten mit einer Bestätigung oder Ablehnung aufgenommen werden.[108] Die Rückmeldungen unterscheiden sich dabei bei jeweiligen Handlungen in Bezug auf (i) die Anzahl von Fällen, die eine Bestätigung und die eine Ablehnung als Reaktion bekommen sowie (ii) wie sich die Sequenz nach der Bestätigung/Ablehnung der AdressatInnen weiterentwickelt. So werden Fragen öfters abgelehnt; im Falle der Bestätigung machen sie in der Regel kein unmittelbar anschließendes Handeln der anderen erwartbar. Interpretationen werden tendenziell häufiger bestätigt als abgelehnt und werden häufig von der weiteren Handlungskoordination und/oder Arbeitsaufteilung zwischen den Teilnehmenden gefolgt. Angebote werden etwas häufiger abgelehnt als angenommen; im Falle der Annahme des Angebots machen sie eine Handlung der

[108] Es muss betont werden, dass es sich in diesem Fall natürlich um eine vereinfachte Darstellung von Reaktionen der AdressatInnen handelt. So werden in der vorliegenden Tabelle z. B. anschließende Accounts nach Ablehnungen nicht berücksichtigt. Dies liegt v.a. an dem Hauptfokus bei der Überprüfung dieser Kategorie, nämlich ob die *willst/magst/möchtest du…?* zur Ausführung der formulierten Handlung durch die AdressatInnen führt oder nicht.

willst/magst/möchtest du…?-SprecherInnen relevant bzw. eine Handlung, die die AdressatInnen zwar auch selber ausführen müssen, aber die in ihrem Interesse liegt (wie z. B. Probieren von Essen/Getränken, das von den AdressatInnen selber leiblich auszuführen ist).

Die Verteilung von Ablehnungen und Annahmen in Reaktion auf diese Handlungen, nämlich dass bei Fragen und Angeboten mehr Ablehnungen, bei Interpretationen dagegen mehr Bestätigungen erfolgen, könnte folgendermaßen erklärt werden: Im Falle von Fragen und Angeboten[109] mit *willst/magst/möchtest du…?* haben die SprecherInnen häufig keinen epistemischen Zugang zu den Wünschen/Absichten der AdressatInnen. Das heißt, diese Handlungen treten oft in solchen Umgebungen auf, in denen das Vorhandensein von bestimmten Wünschen/Präferenzen/Absichten bei den AdressatInnen nicht gesichert ist und nicht präsupponiert werden kann. Die Interpretationen beziehen sind dagegen auf eine projizierte und/oder initiierte Handlung der AdressatInnen, die den *willst/magst/möchtest du…?*-SprecherInnen in solchen Fällen immer einen gewissen epistemischen Zugang zu den Intentionen der anderen bietet, weshalb die Erwartbarkeit einer präferierten Reaktion schon etwas höher ist als bei den anderen zwei Handlungskategorien.

Die einzige Handlung, auf die andere Arten von Reaktionen häufiger erfolgen, sind Bitten: Sie werden in meinen Daten entweder meist von der Annahme und sofortiger (nonverbaler) Erfüllung oder von einer unmittelbaren Erfüllung der Bitte ohne verbale Rückmeldung gefolgt. Obwohl sich in meiner Gesamtkollektion n=6 Fälle von Bestätigungen/Ablehnungen in dieser Handlungskategorie finden, handelt es sich dabei um n=5 Fälle von Ablehnungen und einen Fall der Bestätigung, die eigentlich eine *compliance* in Reaktion auf ein *remote request* darstellt, weswegen diese Bestätigung nicht von einer unmittelbaren Ausführung der Handlung gefolgt wird.

7.5 Zusammenfassung und Diskussion

In Tabelle (22) werden die wichtigsten Merkmale der Verwendungen von *willst/magst/möchtest du…?* zusammengefasst, die in Abschnitt 7.3 dargestellt wurden, nämlich Fragen (Abschnitt 7.3.1), Interpretationen (Abschnitt 7.3.2), Angebote (Abschnitt 7.3.3) und Bitten bzw. Aufforderungen (Abschnitt 7.3.4):

[109] Es konnten keine signifikanten Tendenzen in Bezug auf die Verteilung von präferierten und ablehnenden Reaktionen auf Angebote (d.h. Annahmen und Ablehnungen entsprechend) auf einzelne Formate *willst du…?, möchtest du…?* und *magst du…?* festgestellt werden.

	Fragen		**Interpretationen**	**Angebote**	**Bitten bzw. Aufforderungen**
	Informationsfragen	***Fragen zur Klärung von Vorbedingungen für Handlungsplanung***			
Funktion	Elizitierung von Informationen in Bezug auf Wünsche/Absichten/ Präferenzen der AdressatInnen	Elizitierung von Informationen in Bezug auf Wünsche/Absichten/ Präferenzen der AdressatInnen, die die Handlungskoordination / die Arbeitsaufteilung unter den Teilnehmenden beeinflussen	• Eizitierung der Bestätigung des Verständnisses über die Absichten der SprecherInnen in Bezug auf das schon initiierte/projizierte Handeln • Infragestellen der Angemessenheit der vorher projizierten oder initiierten Handlung und/oder des Zeitpunktes oder der Art und Weise derer Vollzugs	Elizitierung von Informationen über Wünsche/Bedürfnisse der AdressatInnen, die von den SprecherInnen erfüllt werden können	Rekrutierung von Kooperation und Angebot, die Ausführung einer praktischen Handlung freiwillig zu übernehmen
Relation zum vorherigen interaktionalen Kontext	• Die Fragen stimmen mit der vorher initiierten Handlungsrichtung der RezipientInnen überein • Keine Relevanz für die gemeinsame (künftige) Handlungskoordination • Wünsche/Intentionen der AdressatInnen können von den SprecherInnen nicht erfüllt werden	Auftreten vor allem in Phasen der Arbeitsaufteilung und Übergangsphasen zwischen einzelnen Projekten / Schritten innerhalb der Aktivität	Auftreten bei der Initiierung einer praktischen Handlung durch die AdressatInnen, die im Moment der Initiierung nicht erwartbar und nicht ohne Weiteres verständlich ist / die den Vorstellungen der SprecherInnen über den normativen Verlauf der Aktivität widerspricht	• Auftreten in Umgebungen, in denen das Angebot nicht erwartbar ist • Keine vorherige Anzeige der (möglichen) Relevanz der Hilfestellung /Bedürfnisse / Wünsche / Intentionen durch AdressatInnen	Solche Bitten betreffen öfters Handlungen, deren Ausführung von RezipientInnen aufgrund von vorherigen Verpflichtungen erwartbar ist

				• Erwartbar aufgrund von sozialen Normen und Erwartungen an die AdressatInnen bzw. ihre Rolle in der laufenden Aktivität	
Turndesign	Völlig lexikalisierte Argumente oder keine Argumente		Fokusakzent auf freien Argumenten	Völlig lexikalisierte Argumente	• Öfters völlig lexikalisierte Argumente • Auftreten von *noch, vielleicht*
Erwartbare Rückmeldung	Antwort bzw. Bestätigung / Ablehnung + weitere Informationslieferung		• Bestätigung (+weitere Handlungskoordination und/oder Arbeitsaufteilung unter den Teilnehmenden) • Ablehnung (+Account im Falle einer Ablehnung)	Bestätigung / Ablehnung (+Handeln der SprecherInnen öfters)	(Bestätigung+) Ausführung der formulierten Handlung durch die AdressatInnen
Kosten	-	SprecherInnen/beide	Öfters SprecherInnen	SprecherInnen	AdressatInnen
Von der Handlung Profitierende	-	SprecherInnen / RezipientInnen / beide	RezipientInnen/beide	RezipientInnen	SprecherInnen/ beide

Tab. (22): Zusammenfassender Überblick über Verwendungsweisen bzw. Handlungen von *willst/magst/möchtest du…?*.

Das vorliegende Kapitel konnte eine Reihe von Handlungen zeigen, die sich mit *willst/magst/möchtest du…?* abhängig (i) von der Sequenzposition und interaktionaler Umgebung, (ii) von den Implikaturen für den weiteren Handlungsverlauf und (iii) von der Verteilung von Kosten und *benefits* unter den Teilnehmenden vollziehen lassen (vgl. Couper-Kuhlen 2014). Darüber hinaus erweitern die Ergebnisse der vorliegenden Analyse teilweise die Ergebnisse von Deppermann/Kaiser (2022) und zeigen, dass nicht nur *willst du…?,* sondern auch *magst du…?* und *möchtest du…?* zum Zweck der Handlungskoordination und Herstellung von Intersubjektivität bezüglich der Wünsche und Intentionen der AdressatInnen eingesetzt werden können.

Trotz wichtiger Unterschiede zwischen einzelnen Handlungen, die sich mit *willst/magst/möchtest du…?* vollziehen lassen (vgl. Tab. 22), kann man eine funktionsübergreifende Bedeutung dieser Formate in allen Verwendungen erkennen, nämlich die Klärung von (Handlungs-) Präferenzen/Wünschen/Absichten der AdressatInnen. Diese Wünsche und/oder Intentionen können entweder aus dem vorherigen verbalen oder leiblichen Handeln der SprecherInnen (in unterschiedlichem Grade) inferiert werden (vgl. auch Deppermann/Kaiser 2022), oder auf sozialen Normen und Erwartungen beruhen, die an die Rolle der AdressatInnen oder interaktionsgenerierte Verpflichtungen gebunden sind. Solche Fragen nach Wünschen/Intentionen der anderen unterscheiden sich jedoch in Bezug auf interaktionale Konsequenzen und Erwartungen (vgl. auch Deppermann/Kaiser 2022 zu metakommunikativen Verwendungen von *willst du…?*):

- Sie können als Informationsfragen fungieren, wenn die Wünsche/Intentionen der RezipientInnen keinen Bezug auf gemeinsame Handlungspläne und Handlungsaufteilung haben.
- Sie können zur Klärung von Handlungspräferenzen der AdressatInnen dienen, wenn deren Wünsche/Intentionen eine Vorbedingung für weitere Handlungsplanung oder Handlungsaufteilung sind.
- Wenn die SprecherInnen imstande sind, die Wünsche/Bedürfnisse der AdressatInnen, nach denen gefragt wird, zu erfüllen, und wenn sie über etwas verfügen, was sie mit den AdressatInnen zu deren Gunsten teilen können (vgl. Couper-Kuhlen 2014), fungieren Fragen nach Wünschen/Intentionen als Angebote.
- Wenn Fragen nach Wünschen/Intentionen einen Handlungsschritt im Rahmen der gemeinsamen Aktivität betreffen, der vorwiegend durch die AdressatInnen selbst auszuführen wäre und nicht (nur) in deren Interesse liegt, fungieren die Formate als Bitten bzw. Aufforderungen.

Die vorliegende Analyse hat überdies gezeigt, dass mit *willst/magst/möchtest du…?* nicht nur ganz spezifische Handlungen ausgeführt werden, die eng an diese Formate gebunden sind (wie z. B. Angebote; vgl. Abschnitt 7.3.3), sondern auch Handlungen, die von allen Interrogativen ausgeführt werden, so auch von den anderen zwei interrogativen Formaten, die in der vorliegenden Arbeit untersucht werden (vgl. Abschnitt 7.3.1 und 7.3.2; siehe Abschnitte 5.3.2, 5.3.3 und 5.3.4 zu *soll ich…?* und Abschnitt 6.3.1 zu *kannst du…?).* Genauso wie im Falle von *soll ich…?*, aber noch stärker wie im Falle von *kannst du…?* scheint der epistemische Status bzw. der epistemische Zugang von *willst/magst/möchtest*

du…?-SprecherInnen eine große Rolle dafür zu spielen, welche Handlung vollzogen wird:

- Wenn die SprecherInnen keinen epistemischen Zugang zu den Wünschen/Absichten der AdressatInnen haben, werden mit den Formaten Fragen vollzogen, die entweder der Informationselizitieirung oder der Klärung von Wünschen/Präferenzen/Absichten als Vorbedingungen für weiteren gemeinsamen Handlungsverlauf dienen;
- Wenn die SprecherInnen nur einen begrenzten Zugang zum Handeln und/oder den Absichten der anderen haben, diese jedoch aus bestimmten Gründen nicht erwartbar und aus diesem Grund nicht *for all practical purposes* verständlich sind, dienen *willst/magst/möchtest du…?*-Turns eher dazu, das Verständnis über die Absichten der anderen zu überprüfen;
- Wenn die SprecherInnen einen weitgehenden epistemischen Zugang zum Handeln der anderen haben und über eigenes, unabhängiges Wissen über die Normativität einer Aktivität besitzen, scheinen die SprecherInnen mithilfe von *willst/magst/möchtest du…?*-Turns Probleme der Akzeptabilität bzw. Angemessenheit des Handelns von den anderen und somit auch einen Normverstoß anzuzeigen, weshalb solche Interpretationen einen kritikimplikativen Charakter aufweisen.

Außerdem konnte die vorliegende Analyse einige Beobachtungen in Bezug auf (mögliche) Unterschiede zwischen den drei Formaten für Angebote liefern. In der bisherigen Forschung zur Bedeutung von Modalverben wird manchmal gesagt, dass *möchten* als eine höflichere Form als *wollen* gelte, während *mögen* „als mittlere Stufe zwischen höflicherem oder förmlicherem *möchte* und dem direkter, umgangssprachlicher oder vertrauter wirkenden *will* funktionieren könnte“ (Kaiser 2017: 111). In der vorliegenden Untersuchung wurde dagegen auf einen anderen, teilnehmerrelevanten und beobachtbaren möglichen Unterschied zwischen *willst du…?, magst du…?* und *möchtest du…?* für Angebote hingewiesen, nämlich auf den Grad der Disposition der Annahme durch die AdressatInnen (vgl. Raymond et al. 2021). Anhand von meinen Daten lässt sich die Tendenz erkennen, dass *willst du…?* zum Anbieten eher dann eingesetzt wird, wenn es aufgrund der bisherigen Sequenz oder der interaktionalen Geschichte in gewissem Maße erwartbar ist, dass die angebotene Handlung eine präferierte Reaktion von den AdressatInnen bekommen wird bzw. angenommen wird. Angebote mit *magst du…?* und *möchtest du…?* werden dagegen eher dann eingesetzt, wenn die Erwartbarkeit einer präferierten Antwort niedriger ist. Ob die hier erwähnte Tendenz auch anhand von größeren Kollektionen identifiziert werden kann und auch für andere Handlungen gilt, die sich mit den Formaten vollziehen lassen, bleibt eine wichtige offene Frage für künftige Forschung.

8 Handlungskonstitution und -zuschreibung mit *du kannst…*[110]

Das vorliegende Kapitel gibt zunächst einen kurzen Überblick über die bisherigen Erkenntnisse zur Verwendung des Formats *du kannst…* in verschiedenen Sprachen (Abschnitt 8.1). Nach der Vorstellung der dieser Untersuchung zugrundeliegenden Kollektion (Abschnitt 8.2) werden Handlungen dargestellt, die mit dem Format in meinen Daten systematisch vollzogen werden (Abschnitt 8.3). Anschließend werden statistische Auswertungen von Verwendungsmerkmalen des Formats *du kannst…* präsentiert, die für die qualitativen Analysen wichtig erschienen (Abschnitt 8.4). Abschnitt 8.5 fasst die präsentierten Ergebnisse bezüglich des Verwendungsspektrums des Formats zusammen und fragt zudem, wie die Bedeutung des Formats dessen pragmatische Funktionalität ermöglicht bzw. wie die linguistische Form systematisch zu den interaktionalen Funktionen von *du kannst…* beiträgt.

8.1 Forschungsüberblick über Funktionspotenziale von *du kannst…* und verwandte Formate in anderen Sprachen

Die Erkenntnisse in Bezug auf die Verwendungsweise des Formats *du kannst…* sind sehr begrenzt. Das Format wird nur kurz von Brünner/Redder (1983) erwähnt und aus handlungstheoretischer Sicht interpretiert. Laut den Autorinnen weist man den Adressaten mit dem *du kannst…*-Format auf Handlungsmöglichkeiten hin, die „oft erst vom Sprecher mit der Äußerung eröffnet [werden]“ (Brünner/Redder 1983: 53, 57). Aus diesem Grund werden mit dem Format laut den Autorinnen Vorschläge, Angebote und Erlaubnisse vollzogen (vgl. Fritz 2002: 191; vgl. auch Couper-Kuhlen 2014: 638 zu *you can…*). Diese Handlungen wurden zwar auch im Rahmen der vorliegenden Analyse identifiziert, aber als Teil eines breiteren Spektrums: In Abschnitt 8.3 werden weitere, zusätzliche Verwendungsweisen des Formats gezeigt, die in meiner Kollektion vorkommen. Die Autorinnen haben überdies zwar die mit dem Format ausgeführte Handlungen aufgezählt, jedoch keine spezifischen Bedingungen für die Verwendung des Formats für diese Handlungen erforscht. Diese Lücke wird mit der in Abschnitt 8.3 dargestellten Analyse gefüllt. Außerdem wird die vorliegende Untersuchung zeigen, dass mit *du kannst…* nicht nur Handlungsmöglichkeiten vermittelt werden, „über die der Sprecher verfügt“ (Brünner/Redder 1983: 53) bzw. die den AdressatInnen von den SprecherInnen eröffnet werden, sondern auch solche, die den AdressatInnen unabhängig von *du kannst…*-SprecherInnen zur Verfügung stehen.

[110] Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf das Format unabhängig von Wortfolgemustern bzw. unabhängig davon, in welcher Reihenfolge die Konstituenten *du* und *kannst* vorkommen, als *du kannst…* referiert. Auf die Frage nach der Verteilung von unterschiedlichen Wortfolgemustern in Bezug auf die Funktionen des Formats bzw. auf die Frage nach einem möglichen Zusammenhang zwischen Mustern und spezifischen Funktionen wird in Abschnitt 8.4 genauer eingegangen. In Abschnitt 8.5 wird genauer darüber diskutiert, ob die unterschiedlichen Argumentrealisierungen als ein Format oder als unterschiedliche Formate zu behandeln sind.

Aus der konversationsanalytischen Perspektive wurde das *du kannst…*-Format im Rahmen der Untersuchung von rekurrenten Instruktionsformaten in praktischen Fahrstunden von Deppermann (2018a) behandelt. Seine Studie zeigt, dass die Wahl von Instruktionsformaten in Fahrstunden an bestimmte Phasen der Gesamtaktivität, an die Komplexität der auszuführenden Handlung und die zeitliche Handlungsrelevanz gebunden sind. So werden laut Deppermann (2018a) deklarative Formate (u. a. Modalverbformate wie *du kannst…*) in Fahrstunden für Erstinstruktionen, Instruktionen von einer komplexen Fahraufgabe und Nachbesprechungen verwendet werden. Da der Fokus von Deppermanns Untersuchung jedoch nicht spezifisch auf dem *du kannst…*-Format lag, werden in Abschnitt 8.3.4 prototypische Instruktionen mit *du kannst…* in Fahrstunden gezeigt[111] und mit Instruktionen aus anderen Interaktionsarten verglichen.

Im Englischen wurde das verwandte Format *you can…* als (zweiter) Teil von sogenannten Vorschlägen der Arbeitsaufteilung (*division-of-labor proposals*, Couper-Kuhlen/Etelämäki 2014) behandelt. Laut Couper-Kuhlen und Etelämäki wird das Format für Aufforderungen an den Adressaten verwendet, nachdem die SprecherInnen ihren eigenen Arbeitsanteil formuliert haben. Da die Untersuchung keinen spezifischen Fokus auf das *you can…*-Format legt, bleiben genaue Unterschiede zwischen Aufforderungen, die mit diesem Format vs. mit anderen Formaten ausgeführt werden (wie z. B. Imperativen), ungeklärt. Interessant ist allerdings, dass die Autorinnen den Aspekt der Erlaubniserteilung in der Verwendung des Formats feststellen (Couper-Kuhlen/Etelämäki 2014: 127), der sich auch in vielen Fällen von *du kannst…* in meinen Daten finden lässt, wie die Analyse in Abschnitt 8.3 zeigen wird. Obwohl Vorschläge der Arbeitsaufteilung nicht im Fokus der vorliegenden Untersuchung stehen, wird vor allem in Abschnitt 8.3.3 auf ähnliche Fälle eingegangen.

8.2 Kollektionsbeschreibung

Als ursprüngliche Datengrundlage wurde eine Datensammlung zu dem Verb *können* in der 2.P.Sg. erstellt, die aus 500 Belegen mit Videoaufnahmen aus dem FOLK-Korpus bestand. Die Suche beinhaltete Fälle, in denen das Personalpronomen (i) dem Modalverb vorausgeht (d.h. *du kannst…*), (ii) dem Modalverb folgt (d.h. *kannst du…*), (iii) klitisiert (wie in *kannste*) oder (iv) komplett ausgelassen wird (*kannst…*, wie z. B. in *kannst ja noch das Bier aufmachen*; vgl. FOLK_E_00335_SE_01_T_02_DF_01). Im ersten Schritt wurden aus der Auswahl alle interrogativen Fälle ausgeschlossen. Anschließend wurden auch Vorkommen von *du kannst…* ausgeschlossen, die nicht den in Abschnitt 4.2.2 beschriebenen Kriterien der Datenauswahl entsprachen. Dies hat eine Auswahl von 291 Fällen ergeben. Um die Rolle der sozialen Distanz zu überprüfen bzw. zu prüfen, ob sich

[111] Es soll jedoch nochmal betont werden, dass das Auftreten von Formaten innerhalb von größeren Aktivitäten, die als *multi-unit*-Turns konstruiert werden, aus der vorliegenden Untersuchung ausgeschlossen wurden (vgl. Abschnitt 4.2.2). Aus diesem Grund wurden Vorkommen des *du kannst…*-Formats in Nachbesprechungen von praktischen Fahrstunden zwar berücksichtigt, jedoch nicht in die in diesem Kapitel präsentierte Analyse miteinbezogen.

Ähnlichkeiten und/oder Unterschiede zwischen *du kannst…* und *Sie können…* identifizieren lassen, wurden zu dieser Auswahl noch 40 Fälle von *Sie können…* miteinbezogen. Aus dieser gesamten Datenauswahl von *du kannst...* und *Sie können...* wurde als Nächstes eine Zufallsstichprobe von 150 Fällen herausgefiltert. Nachdem unvollständige oder prosodisch/visuell unklare Fälle aus der Datensammlung ausgeschlossen wurden, hat sich eine Kollektion aus 110 Fällen ergeben (n=102 Fälle von *du kannst…* und n=8 Fälle von *Sie können…*), auf der die vorliegende Untersuchung beruht (vgl. Tab. 4 in Abschnitt 4.2.2 für die Verteilung des Formats auf Interaktionsarten). Die statistischen Auswertungen, die in Abschnitt 8.4 vorgestellt werden, basieren jedoch auf nur n=104 Fällen, weil n=6 Grenzfälle bei den quantitativen Analysen nicht berücksichtigt werden.

Alle Belege wurden nach den Kategorien kodiert, die in Abschnitt 4.2.3.2 dargestellt wurden. Zusatzkodierungen wurden in Bezug auf folgende Variablen, die spezifisch für dieses Format relevant sind, vorgenommen:

- Quelle der Handlungsoption, auf die mit *können* Bezug genommen wird*:*
  - extern: generelle Regel/Möglichkeit, die die AdressatInnen unabhängig von den *du kannst…*-SprecherInnen haben und über die die SprecherInnen keine Kontrolle bzw. keine deontische Autorität haben;
  - intern: eine Handlungsoption, die von den *du kannst…*-SprecherInnen eröffnet wird und die im deontischen Kontrollbereich von den *du kannst…*-SprecherInnen liegt;
- Art der Rückmeldung (vgl. Abschnitt 6.2 zur gleichen Kodierkategorie bei *kannst du…?)*
  - Verbale Bestätigung/Ablehnung
  - Verbale Bestätigung/Ablehnung + Ausfürhung bzw. Umsetzung der mit *du kannst…* formulierten Handlungsoption
  - Ausführung bzw. Umsetzung der mit *du kannst…* formulierten Handlungsoption
  - Sonstiges
  - Keine Reaktion
- *Hedging*-Element (wie z. B. *wenn du magst*, *wenn du willst*, *wenn du lustig bist* etc.) [exakte Angabe des Elementes]
- Art des Vollverbinfinitivs[112]:
  - Handlungsverb bzw. Tätigkeitsverb
  - Rezeptionsverb (wie z. B. *haben*, *mitnehmen*, *nehmen* etc.)
  - Proverb[113]

[112] Das Kodierschema für diese Kategorie wurde anhand von den Fallanalysen entwickelt, weswegen die Kategorisierung nicht den klassischen Kategorisierungen von Aktionsarten in Verben entspricht (vgl. Duden 2009: 408-414).

[113] Es soll angemerkt werden, dass die Kategorie von Proverben mit Handlungs- und Tätigkeitsverben oder Rezeptionsverben nicht ideal vergleichbar ist: Bei den *Handlungs- bzw. Tätigkeitsverben* handelt es sich um eine semantische Kategorisierung, während das Konzept *Proverb* eher eine funktionale Beschreibung eines Verbs, wie z. B. *machen* darstellt (im Sinne der Funktion der Wiederaufnahme; vgl. Kreß 2017: 83 und Abschnitt 5.1 ebd.). Da die Kategorie von Proverben für Erlaubnisse und Rezeptionsverben für Angebote relevant schien, wurde sie dennoch beibehalten.

Auf statistische Auswertungen, die für die in Abschnitt 8.3 präsentierte qualitative Analyse von Relevanz sind, wird in Abschnitt 8.4 genauer eingegangen.

8.3 Handlungsspezifik

Im Weiteren werden fünf Handlungen dargestellt, die in meinen Daten mit *du kannst …* vollzogen werden, nämlich Angebote von Gegenständen (Abschnitt 8.3.1), Lösungsvorschläge (Abschnitt 8.3.2), Vorschläge eines möglichen nächsten Handlungsschrittes (Abschnitt 8.3.3), Instruktionen bzw. instruierende Aufforderungen (Abschnitt 8.3.4) und Erlaubniserteilungen bzw. Ratifikationen der Adressatenintentionen (Abschnitt 8.3.5).

8.3.1 Angebote von Gegenständen

In der vorliegenden Untersuchung wurde nur eine Art von Angeboten identifiziert, die sich mit dem *du kannst…*-Format ausführen lassen, und zwar Angebote eines materiellen Gegenstands (vgl. Kärkkäinen/Keisanen 2012), der sich in Besitz bzw. unter der Kontrolle von Anbietenden befindet. Im Unterschied zu Handlungsangeboten, bei denen SprecherInnen anbieten, eine Handlung *auszuführen*, von der die AdressatInnen profitieren würden, wird mit *du kannst…* RezipientInnen jedoch lediglich der *Zugang* zu einem Objekt, von dem sie in irgendeiner Form profitieren können, gewährt bzw. gegeben.

Der folgende Fall stammt aus der Kochinteraktion zwischen NR und AG. In diesem Ausschnitt pressen die beiden FreundInnen Zitronen aus. In Zeile 02 merkt NR an, dass bei ihr immer sehr viel Saft herauskommt. In Reaktion darauf liefert AG eine Erklärung dafür (Z. 04, 06, 07, 09). In Zeile 10 kündigt AG an, dass sie den restlichen Zitronensaft in ihr Wasser(glas) geben/tun wird:

Bsp. (51): FOLK_E_00225_SE_01_T_02_c563_zitronen

```
01        (2.9)
02   NR   bei mir kommt da immer f super viel RAUS hab ich_s
          gefühl;
03        (1.3)
04   AG   es kommt aber auch auf die ZITronen drauf an.
05        (1.0)
06   AG   ne?
07   AG   (.) es gibt zitronen die ham ME:HR saft?=
08   NR   ja,
09   AG   =und zitronen die ham WEniger saft,
10   AG   (.) oh ich glaub i[ch mach den res]t noch in mein WASser;
11   NR                     [((Lachansatz)) ]
12        (0.4)
13   NR   des kannst du dir sehr gern MACHen.=ja.
14        (0.8)
15=> NR   du kannst auch noch so sonst n paar SCHEIben haben.
16        (0.4)
```

```
17   AG   nö.=passst SCHON.
18   NR   also ich hab da #ja noch en paar (.) zitronen
          ÜB<<:-)>rig>,
     abb                  #46
19        (1.4)
```

Abb. (46): NR schaut auf die restlichen Zitronen im Netz auf der Arbeitsfläche (AG links, in diesem Moment auf der Aufnahme nicht zu sehen).

Mit der Absichtserklärung in Zeile 10 bringt AG ihre Entscheidung in Bezug auf ihre weiteren Handlungen zum Ausdruck. Nachdem NR die Handlung von AG quasi bewilligt hat (Z. 13), bietet sie AG mit dem *du kannst…*-Format „auch noch so sonst n paar SCHEIben“ Zitrone an. Dieses Angebot bezieht sich zwar auf keine explizite Anzeige von Problemen, Wünschen oder Bedürfnissen von AG, richtet sich aber thematisch auf den bisherigen Sequenzverlauf und passt zu der von AG initiierten Aktivität: Da AG nur ‚den Rest‘ der Zitronen in das Wasser reinmachen will, könnte es eventuell sein, dass sie dafür dann nicht genug Zitronensaft hat und noch mehr brauchen würde. Mit ihrem Angebot zeigt NR eine Orientierung an der Erfüllung von *potenziellen* Wünschen bzw. Bedürfnissen der Rezipientin an, obwohl die Rezipientin selbst keine potenziellen Probleme zum Ausdruck gebracht hat. Das *du kannst…*-Angebot wird hier mit dem Rezeptionsverb *haben* formuliert. Der Fokus liegt somit auf dem positiven Effekt für die Adressatin, nicht auf der Anstrengung des Anbietenden. Mit *du kannst…* bietet NR jedoch nicht an, eine Handlung *für* AG auszuführen, sondern mit diesem Turn wird für AG ein legitimer *Zugang* zum Objekt gewährt, das NR gehört und das AG nun verbrauchen kann. AG lehnt dieses Angebot mit der negierten Responsivpartikel „nö“ ab, während anschließend mit „passt schon“ anzeigt, dass das mit NRs Angebot implizierte mögliche Problem, dass AG eventuell mehr Zitronen brauchen würde, nicht zutrifft (Z. 17; vgl. Helmer 2017: 413-414 zu *passt schon*). Es ist auch wichtig anzumerken, dass NR nicht die Zitronenscheiben anbietet, die sie selber schon geschnitten hat, sondern dass sie AG in Zeile 18 darauf hinweist, dass sie „Zitronen ÜBrig“ hat (vgl. Abb. 46). Somit bleibt unspezifiziert, wer die Scheiben schneiden *soll* bzw. würde, wobei es klar ist, dass AG die Handlung vollziehen *darf*. Es lässt sich anhand dieses Beispiels allgemeiner fragen, ob die Aspekte, die sich für Handlungsangebote als relevant erwiesen haben (d.h. wer führt die Handlung aus und wer

profitiert; vgl. Clayman/Heritage 2014; Couper-Kuhlen 2014) auch auf Fälle von Angeboten von Gegenständen tatsächlich genauso zutreffen wie auf Angebote, eine Handlung auszuführen.

An diesem Beispiel lassen sich mehrere Merkmale von *du kannst…*-Angeboten erkennen, die für meine größere Sammlung zutreffen: Solche Angebote beziehen sich zwar oftmals *thematisch* auf die laufende Aktivität von AdressatInnen und/oder anderen/allen Interaktionsbeteiligten, sie treten jedoch in Umgebungen auf, in denen die AdressatInnen keine Rekrutierungsmethoden einsetzen (Kendrick/Drew 2016) und somit keine Orientierung an der Notwendigkeit der Hilfe bzw. eines Gegenstands zeigen. Mit *du kannst…* werden den AdressatInnen in der Regel Rechte auf ein materielles Objekt angeboten, über das *du kannst…*-SprecherInnen größere deontische Rechte aufweisen bzw. das sie in ihrer Kontrolle haben oder besitzen, was für eine gewisse Nähe zu *du kannst...* in der Funktion von Erlaubniserteilungen sorgt (vgl. Abschnitt 8.3.5; s. auch Abschnitt 8.5 zur Diskussion über Ähnlichkeiten bzw. Überschneidungen zwischen unterschiedlichen *du kannst...*-Verwendungen). Wenn das Format für Angebote eingesetzt wird, wird *du kannst…* mit *Rezeptionsverben* verwendet. Auf solche Weise wird der Fokus auf den positiven Effekt für die AdressatInnen und nicht auf die Anstrengung des Anbietenden gelegt. Darüber hinaus wird mit Rezeptionsverben ermöglicht, das Agens der künftigen Handlung (d.h. wer das Objekt nimmt/holt, wer die anschließende Handlung mit dem Objekt macht etc.) unbenannt bzw. unspezifiziert zu lassen, wie sich dem vorherigen Beispiel entnehmen lässt. Dies scheint jedoch für das Verb *haben* spezifisch zu sein, denn mit solchen Rezeptionsverben wie *nehmen/mitnehmen* wird viel deutlicher markiert, dass die AdressatInnen die Handlung machen werden.

Angebote von Gegenständen formulieren in der Regel eine Handlungsoption bzw. eine Handlungsmöglichkeit, die für die AdressatInnen neu und ungeplant bzw. nicht erwartbar ist, weswegen Angebote mit der Anzeige der Agentivität verbunden werden (Kendrick/Drew 2014). Dieses Merkmal wird am nächsten Beispiel aus der Renovierungsinteraktion zwischen PZ und ihrer jüngeren Schwester TZ demonstriert.

Bevor der Ausschnitt beginnt, bietet PZ an, den Teil der Wände zu streichen, den TZ aufgrund ihrer Größe nicht erreichen kann. TZ nimmt dieses Angebot und dann ein weiteres Angebot von PZ an, nämlich eine Pause zu machen bzw. zu warten, bis PZ fertig ist. In Zeile 02 kündigt PZ an, was sie streichen wird, nimmt die Leiter und stellt sie an die Wand hinter den Schrank (vgl. Abb. 47 und 48). Anschließend schaut sie nach oben und sagt, dass sie es zumindest versucht (Z. 04). Die Verwendung des Verbs *versuchen* und des Adverbs *zumindest* deuten auf PZs Orientierung an potenziellen Schwierigkeiten mit der *erfolgreichen* Ausführung der Handlung hin. Als Nächstes sagt TZ, dass PZ die Rolle, die TZ in diesem Moment in der Hand hält, auch haben kann (Z. 05):

Bsp. (52): FOLK_E_00217_SE_01_T_03_c1066_rolle

```
01  PZ    +°h ja dann WARte einfach mal kurz,+=
    pz-k  +...................................+
```

```
02  PZ    =+dann mach ICH des mal schnell daHINten,#
    pz-k   +stellt die Leiter an die Wand hinter dem Schrank--->
    abb                                            #47
03        (3.8)#
    abb        #48
```

Abb. (47): PZ nimmt die Leiter.

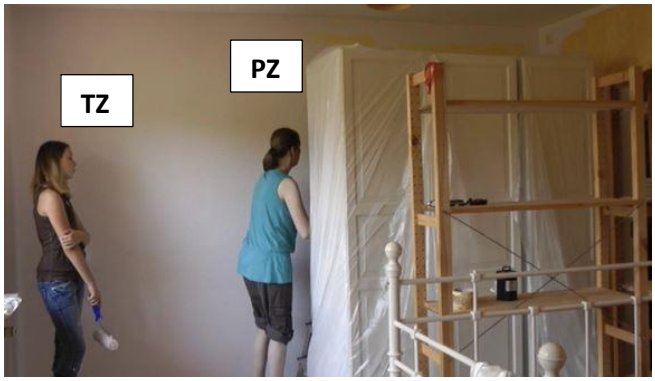

Abb. (48): PZ stellt die Leiter hinter den Schrank.

```
04   PZ   ver*SUche es zumindest,+*
     pz-b    *schaut nach oben----*
     pz-k                     --->+
05=> TZ   %du kannst die große ROLle auch haben;
     tz   %reicht die Rolle an PZ--->
06        +(0.4)
     pz-k +........
07   PZ   ja  %+BRAUCH ich auch.+
     tz   --->%
     pz-k .....+nimmt die große Rolle+
08   PZ   (.) des ja genau der WITZ an der sache;
09        (4.7)
```

Mit dem *du kannst…*-Turn bietet TZ ein Objekt an, über das sie in diesem Moment die Kontrolle hat. Das Objekt stellt eine mögliche Erleichterung für das von PZ geplante Projekt dar: Die angebotene Rolle reicht höher, was das Streichen schwer zugänglicher Stellen einfacher machen würde. In Reaktion auf dieses Angebot liefert PZ eine sehr markierte Antwort „ja BRAUCH ich auch“ (Z. 07). Damit beansprucht PZ eine epistemische Autorität und die *epistemische Vorrangigkeit* (vgl. Stivers et al. 2011; s. auch Betz/Deppermann 2018 zu einer ähnlichen Funktion von *eben*): Mit ihrer Antwort zeigt sie an, dass

diese Handlung bzw. dieser Handlungsaspekt von ihr schon *vorher* geplant wurde und nicht etwas darstellt, was TZ als eine *neue* bzw. *ungeplante* Handlungsoption anbieten könnte. In diesem Fall scheint PZ sowohl TZs Rechte, ein Objekt anzubieten, das sie sowieso geben *muss*, als auch die Präsupposition, dass TZ mit dem *du kannst…*-Turn eine für PZ *neue* Handlungsmöglichkeit eröffnet und sich somit als wissend positioniert, zurückzuweisen.

8.3.2 Lösungsvorschläge

Wie bei *du kannst…*-Angeboten wird den AdressatInnen auch mit Lösungsvorschlägen eine Handlungsoption geliefert bzw. mitgeteilt, die als eine Art Hilfestellung angesehen werden kann. Allerdings unterscheiden sich Lösungsvorschläge von Angeboten in zwei wichtigen Hinsichten: Bei Objektangeboten geht es um einen *möglichen* Wunsch oder ein Problem der AdressatInnen, für das es in der Sequenz nur sehr vage Indizien gibt. Lösungsvorschläge dagegen sind in meiner Kollektion in der Regel nach von den AdressatInnen zuvor relativ deutlich angezeigten Problemen platziert. Der zweite Unterschied zwischen Angeboten und Lösungsvorschlägen besteht darin, dass die AdressatInnen meistens diejenigen sind, die die vorgeschlagene Handlung auch ausführen (vgl. Couper-Kuhlen 2014; Fritz 2002: 191; Wunderlich 1978: 289-290; Zifonun et al. 1997: 137-138), wobei auch in dieser Verwendung eine gewisse Ambiguität bestehen kann, wie Beispiele (54) und (55) unten zeigen werden.

Ein Beispiel für diese Verwendung stellt zunächst Datenausschnitt (53) dar. Das Beispiel stammt aus einer Interaktion zwischen LM, ihrer Mutter ZM, ihrem Vater BM und ihrer Freundin MW beim Autofahren. Bevor der Ausschnitt beginnt, überlegen sich die Interaktionsteilnehmenden, wohin sie zum Mittagessen gehen wollen. Obwohl sie sich schon für ein asiatisches Restaurant entschieden hatten, bringt LM weitere Optionen ein: In Zeilen 01 und 04 schlägt sie eine Pizzeria vor. MWs Annahme dieses Vorschlags (Z. 06, 08, 10) scheint ironisch zu sein, da LM auf Diät ist. Da aus der Interaktion deutlich wird, dass auch ZM kein Brot bzw. keine Backwaren isst, ist ihr Turn in Zeile 11 ebenfalls ironisch und rahmt LMs Vorschlag als unbedacht. Während LM nun an ihre Freundin MW einen Account für ihren Vorschlag liefert (Z. 13; vgl. Abb. 49), sagt BM zu ZM, die neben ihm sitzt, dass sie in der Pizzeria auch etwas anderes als eine Pizza essen kann (Z. 14-15):

Bsp. (53): FOLK_E_00291_SE_01_T_02_c511_pizza

```
01   LM   wir K[ÖNnten ]
02   MW        [h°  hm-]
03   BM   °h
04   LM   (wir) können PIZza essen gehen.
05        (0.2)
06   MW   ja das is natürlich sehr
07   LM   h°
08   MW   äh
```

```
09          (0.6)
10    MW    (xxx)[äh: geEIGnet.        ]
11    ZM         [°h ja das is für mich][sehr] unterSTÜTzend.=[ne,     ]
12    LM         [nee GEHT nisch.            ]
13    LM                                                        [aber da]
            könnt ich halt [en saLA#T,+=n     ]
      abb                          #49
14=>  BM                   [aber du kannst was] ANders essen;=
15=>  BM    =[du kannst [ein         ] saLAT beim pizza (.)
                                                          l[aden essen.]
16    LM     [ja GUT dann            ]
17    ZM                [<f>↑↓ja>. h°]
18    ZM                                                   [ja,        ]=
19    ZM    =g[ut; ]
20    LM      [ ich] WEIß nich;
21          (0.2)
```

Abb. (49): LM liefert einen Account an MW, während BM einen Lösungsvorschlag an ZM initiiert.

Mit seinem Turn in Zeilen 14-15 schlägt BM eine alternative Handlungsoption vor, die das Problem von ZM, keine Pizza essen zu können, lösen könnte und die die Adressatin selbst auszuführen hätte. Damit weist er zumindest teilweise den Einwand von ZM zurück, indem er darauf hinweist, dass der Besuch der Pizzeria nicht erfordert, Pizza zu essen. BMs Turn stellt einen *remote* Lösungsvorschlag dar, denn der Lösungsvorschlag betrifft in diesem Fall eine zeitlich entfernte und hypothetische Handlung, weil die Entscheidung darüber, ob sie zur Pizzeria gehen, noch nicht von allen Teilnehmenden getroffen wurde, und die Handlung erst dort auszuführen wäre. Der Lösungsvorschlag dient in diesem Fall dazu, einerseits den Einwand von ZM zu entkräften, und andererseits dazu beizutragen, dass ZM den Vorschlag von LM in Zeile 04 annimmt. Diesem Beispiel lässt sich überdies entnehmen, dass man die AdressatInnen mit *du kannst…* auch auf solche Handlungsmöglichkeiten hinweisen kann, die unabhängig vom Sprecher für die Adressatin zur Verfügung stehen und die sich nicht unter ‚Kontrolle' von *du kannst…*-SprecherInnen befinden (vgl. Brünner/Redder 1983: 53). Obwohl ZM den Vorschlag in Zeilen 17-19 annimmt, entscheiden sich die Teilnehmenden in der Anschlusssequenz trotzdem dagegen (nicht im Transkript gezeigt).

Mit *du kannst…* lassen sich auch Lösungsvorschläge formulieren, die eine Lösung zu einem aktuellen bzw. unmittelbaren Problem von AdressatInnen bieten, wie folgendes Beispiel aus einer Kochinteraktion zwischen zwei Freundinnen (NR und AG) zeigt. Vor diesem Ausschnitt hat AG ein Salat-Dressing selber zubereitet, das beide Interagierende probiert haben. AG stellt fest, dass es nur nach Öl und Kräutern schmeckt (Z. 01-02). In Reaktion darauf stimmt NR zwar zu (Z. 03), bewertet dies jedoch nicht negativ, sondern positiv (Z. 04). AG nimmt diese Bewertung von NR mit dem ironischen Turn „mm:h;=ö::l," (Z. 06-07) auf, der NRs positive Einstellung zu Öl zu verspotten sucht. Nach gemeinsamem Lachen liefert NR einen Account dafür, warum ihr das Dressing geschmeckt hat (Z. 10). In Zeile 11 hält AG die Schüssel mit dem Dressing über den Salat, was projiziert, das Dressing jetzt in den Salat zu geben. Indem sie mit ihrem Projekt fortfährt, macht AG deutlich, dass sie keine weitere Hilfestellung oder Ideen von NR in Bezug auf AGs Problem mit dem Dressing erwartet. In diesem Moment zeigt NR auf die Zitronen im Wandregal und sagt, dass AG „en bisschen zitROnensaft noch rein" geben kann (Z. 12; vgl. Abb. 50):

Bsp. (54): FOLK_E_00225_SE_01_T_02_c513_zitronen1

```
01    AG   oKAY.=es schmeckt halt grad nach ÖL.=
02    AG   =ich hab halt (.) grad !NUR! ÖL und KRÄUter.
03    NR   (.) ((schmatzt)) (.) ja.=ich glaub AUCH.=
04    NR   =aber ich fand_s eigenich <<lachend> *ganz GUT >?*
     ag                                         *,,,,,,,,,,,*
05    NR   *((Lachansatz)) °h (.) a[lso ich]
     ag   *rührt das Dressing--->
06    AG                           [mm:h;= ]
07    AG   =ö::l,
08    NR   ((lacht))
09    AG   ((kichert))
10    NR   °h ich (.) bin halt total SCHLECHT bei so was, °h
11         +* (0.3)*
     nr   +zeigt auf die Zitronen--->
     ag    *.......*
12=> NR   *du kannst en bisschen# zitROnensaft noch rein.
     ag   *hält die Schüssel mit dem Dressing über dem Salat--->
     abb                        #50
13         (.)
14    NR   wenn du WILLST.+
     nr              --->+

15    NR   +(.) den brauch ich jetz *EH;+
     nr   +zeigt auf die Schüssel für ihren Zitronenguss+
     ag                        --->*stellt das Dressing zurück auf
         die Arbeitsfläche--->
16         +(0.6)
     nr   +greift nach den Zitronen--->>
17    AG   ja;=
18    AG   =dann WART ich einfach.*
     ag                      --->*
```

```
19          (1.6)#
     abb        #51
```

Abb. (50): NR zeigt auf die Zitronen, während AG das Dressing über dem Salat hält.

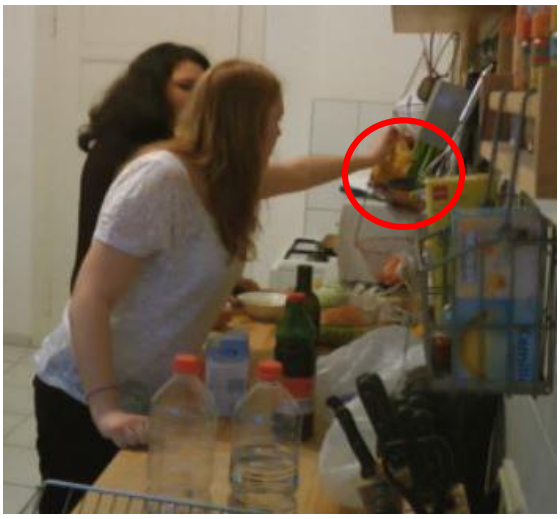

Abb. (51): NR greift nach den Zitronen.

Sobald NR anfängt, ihren *du kannst…*-Turn in Zeile 12 zu realisieren, hält AG das Dressing über dem Salat, ohne es in den Salat zu geben, was davon zeugt, dass sie NRs *du kannst…*-Turn als relevant für ihr sofortiges Handeln versteht. Hinzufügen von Zitronensaft stellt dabei eine Lösung für AGs Problem mit ihrem eigenen Projekt bzw. mit dem Geschmack des Dressings dar. So gilt NRs Turn als Lösungsvorschlag, mit dem eine Handlung vorgeschlagen wird, die den Geschmack des Dressings verbessern soll. Auf NRs Vorschlag hin hält AG die Schüssel mit dem Dressing über der Salatschüssel zwar weiter, aber produziert keine Rückmeldung (siehe auch die Mikropause in Zeile 13).

In Zeile 14 ergänzt NR ihren Turn mit „wenn du WILLST.“, was in diesem Fall als eine Art *response pursuit* in Reaktion auf die ausbleibende Reaktion von AG angesehen werden kann (Z. 13; vgl. Ford 1993: 102-130), und mit der Erklärung „(.) den brauch ich jetz

EH;“ (Z. 15)[114]. Solche Ergänzungen wie in Zeilen 14 und 15 zielen darauf ab, mögliche Kontingenzen zu minimieren und somit eine Annahme des Vorschlags durch die AdressatInnen zu erwirken (Clayman/Heritage 2014: 68ff.): Es ist NRs Wohnung und es sind *ihre* Zitronen, die in einem neuen bzw. ungeöffneten Netz liegen. Mit ihrer TCU in Zeile 15 zeigt NR also an, dass die Zitronen nicht nur zugunsten AG genommen werden, sondern auch zum Nutzen von NR selbst. AG nimmt daraufhin den Vorschlag schließlich mit der Responsivpartikel „ja;“ und der Absichtserklärung „ja;=dann WART ich einfach.“ an (Z. 17-18).

An dieser Stelle lässt sich fragen, warum NRs *du kannst…*-Turn als Lösungsvorschlag und nicht als Objektangebot behandelt wird. Denn dieses Beispiel weist Merkmale auf, die in der Tat den Angeboten von Gegenständen sehr ähnlich sind: Während der Realisierung des *du kannst…*-Turns zeigt NR auf die Zitronen im Netz, was davon zeugt, dass es keinen fertigen Zitronensaft gibt, sondern dass er noch ausgepresst werden muss (vgl. Abb. 50). NRs Turn in Zeile 12 lässt sich jedoch nicht eindeutig entnehmen, wer von den beiden Teilnehmenden diese Handlung ausführen wird. Nachdem AG akzeptiert (Z. 17), greift NR nach Zitronen, was als Indiz dafür gelten könnte, dass sie den Saft nun selbst auspressen und ihn dann lediglich AG weitergeben wird (vgl. Abb. 51). Während AG sagt, dass sie wartet (Z. 18), stellt sie die Schüssel mit dem Dressing auf die Arbeitsfläche und bleibt stehen, ohne anzuzeigen, dass sie NR dabei helfen wird oder diese Aufgabe selbst übernehmen wird. So scheint sie sich an NRs Turn in Zeilen 12-15 eher als Angebot zu orientieren. Man könnte sagen, dass NR mit dem *du kannst…*-Turn *lediglich* den Zugang bzw. die Rechte auf das Objekt erteilt, das sie besitzt und von dem die Adressatin profitieren würde. Obwohl diese Bedeutung erkennbar ist, wird mit dem *du kannst…*-Turn in diesem Fall im Unterschied zu Angeboten mit dem Format eine *konkrete praktische Handlung* formuliert, die zur Lösung des vorher angezeigten Problems der Rezipientin beiträgt. Die wichtigste Evidenz für die Interpretation des *du kannst…*-Turns als Lösungsvorschlag lässt sich jedoch in der Folgesequenz finden: Nach 30 Sekunden halbiert NR eine Zitrone aus dem Netz und kündigt an, dass sie jetzt AG eine Hälfte geben wird (Z. 02):

Bsp. (55): FOLK_E_00225_SE_01_T_02_c513_zitronen2

```
01        (1.2)
     ag   >>schaut auf die Zitronen, die NR schaut--->
02   NR   ich geb dir jetz einfach mal_ne HÄLFte?
03        (1.5)
04   NR   ((macht ein Geräusch))
05   AG   *ach ↑↓SO.*
     ag   *schaut auf die Schüssel mit dem Dressing*
06        (.) ja GUT;
07   NR   (.) un DANN; (.) nimm so viel wie du MAGST,
08        (2.9)
```

[114] Während ihrer TCU in Zeile 15 zeigt NR auf die Schüssel, die direkt vor ihr steht und in der sie vorhat, den Zitronenguss für ihre Muffins zu machen. So zeigt sie auch nonverbal, dass sie den Zitronensaft für ihre eigene Aufgabe braucht, die sie zudem selbst ausführen wird.

Erst mit NRs Turn in Zeile 02 und ihrem nonverbalen Verhalten (d.h. dem Reichen einer der Zitronenhälften an AG) wird deutlich, dass NR erwartet, dass AG den Zitronensaft für ihr Dressing selbst auspresst. Dies deutet darauf hin, dass NR mit *du kannst…* tatsächlich eher einen handlungsbezogenen Lösungsvorschlag und nicht ein Objektangebot (des Zitronensaftes) gemacht hat. Die verzögerte Reaktion von AG in Zeile 05, die dabei einen *change-of-state* mit „ach SO." mit einer für diese Funktion typischen prosodischen Realisierung markiert (vgl. Golato/Betz 2008; Betz/Deppermann 2021), deutet ebenfalls auf teilweise andere Erwartungen, die sie bis zu diesem Zeitpunkt bezüglich der Handlungsabläufe bzw. Arbeitsverteilung hatte.

Allerdings können Vorschläge auch in solchen Fällen auftreten, in denen die AdressatInnen selber *keine* Orientierung an der Problemhaftigkeit ihrer Handlung anzeigen. In Ausschnitt (56) essen GS, NG und seine Freundin ZF gemeinsam Fondue. Vor dem Beginn des Ausschnitts tunkt NG ein großes Stück Sellerie[115] in den Käse. In Zeile 04 initiiert er einen Turn und nimmt gleichzeitig den Sellerie wieder heraus und dreht ihn, sodass der Käse abtropft. In diesem Moment schaut ZF auf NGs leibliches Handeln (vgl. Abb. 52) und fängt an zu kichern (Z. 05). Daraufhin initiiert NG eine Fremdreparatur mit „WAS denn," (Z. 06), die sein Verständnisproblem in Bezug auf den Grund des Lachens deutlich macht. Zur Erläuterung ihrer Reaktion sagt ZF, dass NG den Sellerie „durchaus auch noch mal (.) ähm (.) halBIEren" kann (Z. 08):

Bsp. (56): FOLK_E_00293_SE_01_T_02_c307_halbieren

```
01        (0.6)
     ng   >>tunkt ein großes Stück Sellerie ins Fondue--->
02   GS   hm_HM,
03        (5.6)
04   NG   +°h *ähm#
     ng   +nimmt den Sellerie aus dem Käse und dreht ihn, bis der
          Käse abtropft--->
     zf       *schaut auf den Sellerie in NGs Hand--->
     abb          #52
```

[115] Gemeint ist Staudensellerie.

Abb. (52): ZF schaut auf das Stück Sellerie, das NG dreht, bis der Käse abtropft**.**

```
05    ZF   ((kichert))
06    NG   WAS denn,
07         (0.4)+
      ng     -->+
08=>  ZF   du kannst die durchaus auch noch mal (.) ähm (.)
               *halBIEren.=ne?
      zf   --->*
09         (0.4)
10    NG   nö:.
11         (0.3)
12    GS   <<kichernd> nö >;
13         (4.0)
14    GS   ((kichert))
```

Im Unterschied zu vorherigen Fällen von Lösungsvorschlägen findet man hier weder in der Sequenz noch in dem leiblichen Verhalten von NG eine Orientierung daran, dass er sein eigenes Handeln als problematisch sieht, was auch ein Grund dafür sein könnte, dass er ein Verständnisproblem[116] mit der Identifizierung der retrospektiven Quelle des Lachens hat (Z. 06; vgl. Schegloff 2007a: 217-219 zum Begriff *source* in Retrosequenzen; s. auch Küttner 2020). Mit dem *du kannst…*-Turn wird eine Handlungsalternative zu NGs Vorgehen vorgeschlagen (siehe *auch* in Zeile 08), wodurch NGs Handeln als eines kontextualisiert wird, das einer Hilfestellung bzw. der Lieferung einer Handlungsoption *bedarf*. *Du kannst…* wird somit zum Vollzug eines Lösungsvorschlags eingesetzt, der die Größe des Stücks der Sellerie als (potenziell) problematisch rahmt und Halbieren als Lösung dafür bietet.

ZFs Alternativvorschlag weist dennoch auch einen kritikimplikativen Charakter auf: Mit *du kannst…* werden hier Informationen geliefert, die als einem kompetenten Mitglied der Gesellschaft bekannt angenommen werden können, nämlich, dass das Zerkleinern von

[116] Es kann jedoch sein, dass NG genau erkennt, was ZF inadäquat findet. In diesem Fall würde seine Reparaturinitiierung zum Vollzug von *challenge* produziert und ZFs Lachen als unangemessen rahmen. Dafür kann auch die Tatsache sprechen, dass NG in Reaktion auf ZFs Alternativvorschlag eine Ablehnung ohne einen Account realisiert (Z. 10).

Lebensmitteln das Essen vereinfacht und dass dies auch zu routinisierten sozialen Konventionen des Verhaltens am Tisch gehört. Dass es sich um bekannte Informationen handelt, zeigt auch die äußerungsfinale *question tag* „ne“ an, der der Wissensaktivierung beim Rezipienten (König 2017) sowie der *response mobilization* dient (Stivers/Rossani 2010) und durch den dieser Turn auch einen kritikimplikativen Charakter bekommt. Überdies wird der *du kannst…*-Turn mit einem Marker der Problemlosigkeit bzw. der Offensichtlichkeit dieser Handlungsalternative formuliert, nämlich mit dem Adverb *durchaus*, mit dem das Verständnis angezeigt wird, dass NG diese mögliche Lösung bzw. diese Handlungsoption nicht eingefallen ist. In Reaktion auf ZFs Vorschlag antwortet NG mit einer prosodisch markierten Responsivpartikel „nö:.“ (Z. 10), die die Negation verstärkt und die „als ein Marker, mit dem ein ‚definitiver negativer Bescheid‘ (Hundsnurscher 1997) in Bezug auf die momentane Situation angezeigt werden kann“, gilt (Imo 2017: 63).

In diesem Abschnitt wurde gezeigt, wie mit *du kannst...* eine Lösung zu einem bestehenden Problem der RezipientInnen vorgeschlagen werden kann. Im nächsten Abschnitt wird jedoch eine andere Art von Vorschlägen gezeigt, die sich mit *du kannst...* vollziehen lassen, nämlich Handlungsvorschläge die in Abschnitt 8.3.3 genauer definiert bzw. beschrieben werden.

8.3.3 Handlungsvorschläge: Vorschläge eines möglichen nächsten Handlungsschritts

Als Handlungsvorschläge werden in der vorliegenden Arbeit solche Vorschläge bezeichnet, mit denen AdressatInnen eine Handlungsoption vorgeschlagen wird, die von ihnen als Nächstes im Rahmen des laufenden gemeinsamen Projektes realisiert werden kann. In der Regel tritt diese Verwendung dann auf, wenn die AdressatInnen mit der vorherigen Aufgabe fertig sind, verbal oder körperlich ihre Verfügbarkeit anzeigen und somit auch die Bereitschaft, die nächste Handlung zu übernehmen.

Beispiel (57) stammt aus der Interaktion zwischen PZ und TZ beim Renovieren der Wohnung. Bevor der Ausschnitt beginnt, bittet PZ ihre jüngere Schwester TZ, ihr die Leiter zu geben, sodass sie die oberen Teile der Wände streichen kann. In Zeilen 02-03 fordert PZ TZ auf, die Leiter stehen zu lassen und zur Seite zu treten. Nachdem TZ die Leiter an PZ übergeben hat (Z. 02), bleibt sie an der Seite stehen, weil sie noch keine weiteren Anweisungen von der älteren Schwester bekommen hat.[117] Sobald PZ die Leiter an die richtige Stelle stellt, markiert sie mit den Transitionsmarkern „so.“ (Z. 05; vgl. Barske/Golato 2010) und „gut.“ (Z. 06) den Abschluss dieses Teilprojektes sowie den Übergang zu der nächsten Phase bzw. dem nächsten lokalen Teilprojekt. In Zeile 07 leitet sie den an TZ gerichteten *du kannst…*-Turn ein:

[117] Es muss angemerkt werden, dass PZ im Laufe der ganzen Renovierungsinteraktion die leitende Rolle übernimmt.

Bsp. (57): FOLK_E_00217_SE_01_T_02_c490_warten

```
01        (0.2)
02   PZ   *einfach nur STEHen lassen.=
     pz   *greift die Leiter und verschiebt sie--->
03   PZ   =geh mal wieder WEG?
04        (2.9)
05   PZ   so.*
     pz   -->*
06   PZ   (.) gut.*
     pz   ,,,,,,,,*
07=> PZ   °h du KANNST jetzt (.) hm solange mit deiner bOdenrolle
          da die mitte einfach WEItermachen wenn de lUstig bist;=
08=> PZ   =hinter_m SCHRANK?
09   PZ   (.) °h
10        (0.2)
11   PZ   oder kurz WARten,
12   PZ   (.) °h ich mach jetz mit der kleinen kurz da Oben?
13   PZ   h°
14   TZ   (.) j[a_JA;]
15=> PZ        [°h   ] dann kannst DU da dazwischen dann
          WEItermach[en.    ]
16   TZ             [ja?=ich] wart kurz.
17        (0.7)
18   PZ   gut.
```

Mit dem Turn in Zeilen 07-09, 11-12, 15 formuliert PZ eine mögliche Aufgabe bzw. Handlungsoption, die TZ als Nächstes übernehmen kann, nämlich, dass TZ mit ihrer Rolle die Wand in der Mitte hinter dem Schrank weiterstreichen oder auch warten kann, bis PZ mit ihrer eigenen Aktivität fertig ist. Solche Handlungsvorschläge sind in meinen Daten generell durch mehrere Merkmale gekennzeichnet, die an diesem Fall zu erkennen sind: Solche Handlungsvorschläge sind in der Regel nicht reaktiv, z. B. auf eine Frage, einen eigenen Vorschlag oder eine Problemanzeige von RezipientInnen hin. Stattdessen treten sie dann auf, wenn AdressatInnen sich schon zur Teilnahme und zur Kooperation am gemeinsamen Projekt verpflichtet haben, für nächste Aufgaben zur Verfügung stehen und *du kannst…*-SprecherInnen höhere deontische und epistemische Rechte aufweisen, um zu entscheiden und zu wissen, was der Rezipient als Weiteres macht/machen kann (s. z. B. Heath et al. 2002 und Schmitt/Deppermann 2007 zu Verfügbarkeitsdisplays in Aufgabenzuteilungen/-erledigungen).

Obwohl *du kannst…* in dieser Verwendung als eine Art Aufforderung betrachtet werden könnte, besteht der Unterschied zwischen dieser Verwendung und Bitten bzw. Aufforderungen darin, dass RezipientInnen trotzdem Entscheidungsfreiheit gegeben wird, was auf der linguistischen Ebene mit konditionalen Formulierungen wie „wenn de lUstig bist;=“ (Z. 07) sowie durch die Angabe von Handlungsalternativen deutlich wird (Z. 11). Das *wenn*-Format dient an dieser Stelle als Mittel zum deontischen *downgrading bzw. hedging* (vgl. Clemen 1997 zum Konzept *hedging*): Damit wird den RezipientInnen eine deontische *Handlungsautonomie* erteilt und die Entscheidung darüber überlassen, was konkret sie machen. Im Unterschied zum *wenn*-Format bei Angeboten, in denen das Format das

Interesse des Rezipienten an einer Handlung hervorhebt (vgl. Curl 2006), werden bei Vorschlägen mit diesem Format lediglich die Bedingungen formuliert, unter denen der Rezipient die Ausführung der Handlung in Betracht ziehen kann (generell zu *wenn*-Sätzen vgl. z. B. Auer 2000; Günthner 1999; Weinert 2007; vgl. auch Clayman/Heritage 2014 zu ähnlichen *if*-Formeln in Angeboten). Solche Formeln dienen bei Vorschlägen dazu, den Verpflichtungsgrad und die Erwartung der SprecherInnen abzustufen sowie die Kontrolle bzw. die Agentivität den RezipientInnen zu verleihen, indem man die Wünsche und Präferenzen der RezipientInnen hochstuft. Dennoch scheint diese Handlungs- bzw. Entscheidungsfreiheit, die den RezipientInnen verliehen wird, relativ begrenzt zu sein: Es steht nicht in Frage, ob die Rezipientin im Rahmen des laufenden globalen Projektes – Renovierung – darüber entscheiden kann, *ob* sie mithilft oder nicht, sondern ihr wird nur die Option in Bezug darauf gegeben, *welche Handlung* sie als Nächstes macht und *zu welchem Zeitpunkt* (d.h. entweder streicht sie *jetzt* die Wand hinter dem Schrank oder sie streicht die Wand an einer anderen Stelle *später*).

Ein weiteres Beispiel für diese Verwendung stellt Beispiel (58) aus der uns schon bekannten Kochinteraktion zwischen Mutter (PC) und Tochter (DP) dar. Vor diesem Ausschnitt merkt DP, dass das Salz fast zu Ende ist, und bietet an, dies auf die Einkaufsliste zu schreiben. Nach der Ablehnung durch die Mutter stellt DP das restliche Salz in den Schrank, bleibt an der Arbeitsfläche stehen und beobachtet die auf dem Herd kochenden Gerichte, während die Mutter das Kochen fortsetzt (vgl. Abb. 53):

Bsp. (58): FOLK_E_00327_SE_01_T_01_c559_hackfleisch

```
01          (1.5)#(2.2)
     abb          #53
```

Abb. (53): DP steht an der Arbeitsfläche, während PC am Herd kocht.

```
02   PC   äh:
03        (1.5)
04   PC   wenn du MAGST kannst de schon des HACKfleisch würzen,
05        (1.8)
06   DP   nee dis musst ja DU machen;=
07   DP   =damit_s so LECKer wird;
08   PC   he HE;
09        (0.3)
10   PC   wird doch bei dir AUCH lecker,
```

Ähnlich wie beim vorherigen Beispiel ist die Rezipientin zu dem Zeitpunkt der Realisierung des Handlungsvorschlags für weitere Aufträge verfügbar. In Zeile 04 realisiert PC einen *du kannst…*-Turn und sagt, dass DP schon das Hackfleisch würzen kann, wenn sie mag. Nach einer Pause von 1.8 Sekunden (Z. 05), in der DP sich nicht bewegt und die eine (potenziell) dispräferierte Reaktion projiziert, gibt DP eine ablehnende Antwort mit einem Responsivpartikel „nee“ und einem anschließenden Account (Z. 06-07). Mit dem Account macht sie deutlich, dass ihre Ablehnung nicht damit begründet ist, dass sie unkooperativ ist und nicht zu dem Projekt beitragen will, sondern daran, dass die Mutter diese Handlung besser ausführen kann. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Handlungsoption, die die Mutter DP anbietet, eine wichtige Aufgabe bei diesem Gericht darstellt: Für DP scheint der Geschmack eines Gerichts stark von der Menge der Gewürze abzuhängen.

In diesem Fall könnte man zwar argumentieren, dass alleine die Tatsache, dass DP einen Account für ihre Ablehnung realisiert, ein Zeichen dafür ist, dass sie den *du kannst…*-Turn von PC als eine Aufforderung verstanden hat. Es gibt jedoch mehrere Aspekte, die gegen diese Interpretation sprechen, wie z. B. linguistische Merkmale des *du kannst…*-Turns. PCs Turn in Zeile 04 wird (wie oftmals in Falle von Angeboten und Vorschlägen) mit „wenn du MAGST“ realisiert. Damit wird der Verpflichtungsgrad der Aussage zurückgestuft, während die Agentivität sowie die Entscheidungsmacht der Rezipientin zugewiesen werden. Zweitens unterschiedet sich das *du kannst…*-Format von allen anderen ‚prototypischen‘ Aufforderungsformaten im Deutschen in Bezug auf die deontische Einstellung, die damit zum Ausdruck gebracht wird (vgl. Gubina/Deppermann in Vorb.): Viele Aufforderungsformate (wie z. B. Imperative oder teilweise deontische Infinitive oder deklarative mit deontischen Modalverben *müssen* und *sollen*, die auf die Notwendigkeit und/oder Verpflichtung von AdressatInnen referieren) drücken eine hohe deontische Einstellung von SprecherInnen aus. Das heißt, damit positionieren sich die SprecherInnen als diejenigen, die hohe bzw. ausreichende Rechte aufweisen, die Handlungen anderer zu steuern bzw. zu bestimmen. Allerdings wird den AdressatInnen mithilfe des Formats *du kannst…* und insbesondere durch die Bedeutung des Modalverbs *können* nicht vermittelt, was sie machen *müssen* oder *sollen*, sondern ihnen wird lediglich eine Handlungsmöglichkeit bzw. eine Chance oder Gelegenheit zur Verfügung gestellt (vgl. Brünner 1983: 178 zur „Bezeichnung einer ‚positiven Möglichkeit‘“ mit *können*). Anders gesagt: Ihnen wird eine Handlungsmöglichkeit in Bezug darauf gegeben, wie sie *helfen/kooperieren/zum gemeinsamen Projekt beitragen* können, wenn sie es im gegebenen Moment wollen. Durch die Verwendung von *schon* wird das Würzen des Hackfleisches überdies nicht nur als einen *geplanten* Handlungsschritt im Rahmen der laufenden Aktivität gerahmt. Spezifischer wird damit kommuniziert, dass dieser Handlungsschritt *früher als geplant* vollzogen werden soll. Bei diesem *du kannst…*-Turn handelt es sich also eher um einen Vorschlag als eine Aufforderung, d.h. einen Vorschlag dafür, wie DP zum Projekt beitragen könnte in diesem Moment, in dem DP keine Aufgaben hat und schon vor dem Ausschnitt nach möglichen Aufgaben für sich selbst quasi ‚gesucht‘ hatte (s. die Beschreibung vor dem Transkriptausschnitt).

Der Account von DP hat nicht nur eine gesichtsschonende Funktion, sondern gilt gleichzeitig als Kompliment gegenüber PC. Davon, dass PC den Account von DP auch als Kompliment versteht, zeugt auch ihre Reaktion mit „he HE;“ (Z. 08) und einem Zurückgeben des Komplements an DP, bei dem sie meint, dass es auch bei DP lecker wird (Z. 10; vgl. Golato 2002, 2005 zu solchen Arten von Reaktionen auf Komplimente). Durch das Adverb „AUCH“ in Zeile 10 wird deutlich, dass PC mit DPs Bewertung bzw. dem Kompliment in Zeilen 06-07 einverstanden ist. PCs Turn in Zeile 10 weist dabei Ähnlichkeiten mit *return*-Rückmeldungen auf Komplimente auf (Pomerantz 1978: 105f.), die als Lösungen von *self-praise constraint* anzusehen sind. Aufgrund der Rückmeldung von PC in Zeile 10 könnte man annehmen, dass sie die Ablehnung der Tochter nicht annimmt und erwartet, dass die Tochter die vorgeschlagene Handlung tatsächlich ausführt. Im Folgekontext *sucht* die Tochter lediglich nach Gewürzen, die die Mutter braucht, während das Fleisch von der Mutter gewürzt wird. Dies spricht wiederum dafür, dass Vorschläge mit *du kannst…* keinen hohen Verpflichtungsgrad und Erwartung in Bezug auf die Annahme des Vorschlags aufweisen.

In meiner Kollektion lassen sich dennoch auch einige Fälle finden, die gleichzeitig unterschiedliche Merkmale und Teilnehmerorientierungen beinhalten, die analytisch gesehen auf unterschiedliche Interpretationen hindeuten können. Hier ein Bespiel aus einer Interaktion, in der ein junges Paar kocht.

Bevor Abschnitt (59) beginnt, würfelt AC die Tomaten und gibt sie dann in die Pfanne (Z. 01-02), während CT die Zutaten in der Pfanne würzt. Sobald sie mit ihren Teilaufgaben fertig sind (Z. 04), kehren die beiden Teilnehmenden zurück zur Arbeitsfläche (Z. 05). CT legt das Gewürz zurück in die Schublade und sagt währenddessen, dass sie beide schon aufräumen können (Z. 6). Nach der minimalen Annahme von AC („hm_HM,“; Z. 07), fängt AC an, die Arbeitsfläche aufzuräumen, während CT zurück zur Pfanne kehrt und sagt, dass AC sich dann um das Besteck kümmern kann (Z. 09):

Bsp. (59): FOLK_E_00332_SE_01_V_01_01_besteck

```
01   AC   +*schmeiß einfach REIN;
     ct   +würzt die Soße in der Pfanne--->
     ac    *hält die Schüssel über der Pfanne--->
02   CT   einfach *REIN;
     ac        -->*gibt die Tomaten in die Pfanne--->
03        (0.6)
04   CT   wunderB*+AR?
     ac      --->*dreht sich zur Arbeitsfläche--->
     ct       --->+dreht sich zur Arbeitsfläche--->
05        (1.3)
06   CT   *könn_wa schon mal AUFräum[en,]
     ct   +legt das Gewürz in die Schublade und schließt sie--->
07   AC                              [h  ]m↓↑HM,+
     ct                                     --->+
08        (1.5)
09=> CT   *und dann kannsch du vielleicht schon mal (.) des besTECK
          rausholn,
     ac   *räumt die Arbeitsfläche auf--->>
```

```
10        (1.3)
11   AC   ähm (.) ich mach des jetz hier SAUber und dann (.) hol ich des
          besTE[CK.]
12   CT        [JO ]u;
13        (0.2)
14   CT   (alles) KLAR.
15        (1.9)
```

Der *du kannst…*-Turn wird mit einem *und dann-preface* formuliert, mit dem die Sequenzialität von Aufgaben markiert, und verdeutlicht wird, dass diese Handlungsoption nach dem Aufräumen fällig wird (vgl. Breindl/Volodina/Waßner 2014: 286ff.). Darüber hinaus enthält CTs Turn wie im vorherigen Beispiel *schon mal*, das die Handlung zwar als geplanten Handlungsschritt rahmt, jedoch eine gewisse zeitliche Flexibilität vermittelt. Außerdem wird der *du kannst…*-Turn mit dem Adverb *vielleicht* realisiert, mit dem CT den Verpflichtungsgrad seines Turns abschwächt, indem er sich die Handlung als mögliche Handlungsoption rahmt. In Reaktion darauf sagt AC, dass sie jetzt die Arbeitsfläche sauber macht und (erst) dann das Besteck holt (Z. 11). Indem sie mit ihrer Antwort weder die angesprochene Handlungsoption ausführt noch akzeptiert, sondern ihre eigene Entscheidung bzw. ihren eigenen Handlungsplan ankündigt, beansprucht sie Handlungsautonomie, was von CT ausdrücklich als unproblematisch aufgenommen wird (Z. 12, 14). Die unproblematische Akzeptanz des Handlungsplans durch CT in Zeilen 12 und 14 sowie die Tatsache, dass AC in Reaktion auf *du kannst…* ihre Reaktion als Handlungsentscheidung rahmt, zeugen dennoch davon, dass *du kannst…* in diesem Fall keine feste und enge ‚Instruktion' darstellt, die eine Befolgung zwingend erwartet (s. Abschnitt 8.3.4 unten), sondern dass *du kannst…* einen Handlungs- und Aushandlungsspielraum für die RezipientInnen eröffnet.

8.3.4 Instruktionen bzw. instruierende Aufforderungen

Zu der Gruppe von Handlungen, die sich mit *du kannst…* vollziehen lassen, zählen auch Fälle, in denen mit dem Format nicht ein Vorschlag eines nächsten Handlungsschritts realisiert wird, der von AdressatInnen noch ausgehandelt werden kann, sondern eine Instruktion, die von AdressatInnen befolgt werden soll. Das Format wird in solchen Fällen hauptsächlich mit dem Ziel eingesetzt, die Rezipienten auf die regelhaften Handlungsoptionen in einer bestimmten Situation hinzuweisen und ihnen beizubringen, wie man in der jeweiligen Situation handelt.

Im folgenden Beispiel wird ein Fall aus einer praktischen Fahrstunde dargestellt: Im vorherigen Sequenzkontext ist der Fahrschüler (FS) in eine Sackgasse hineingefahren. Der Fahrlehrer (FL) erklärt, wie der Fahrschüler rückwärts herausfahren soll (Z 01-11). Als der Schüler weit genug herausgefahren ist, formuliert der Fahrlehrer die Instruktion „und jEtzt kanns_du STEhenbleiben;" (Z. 13):

Bsp. (60): FOLK_E_00146_SE_01_V_01_c282_stehenbleiben

```
01        (2.7)
02   FL   dann bleibst du *!JETZT! STEhen,*
03        (0.2)
04   FL   BLINkst,
05   FL   (.) und da wir ja uns verfahrn HAben,
06   FL   °h (.) is das ne !GANZ! einfache KISte;=
07   FL   =du brauchst Einfach nur rückwärts REINstoßen;=
08   FL   =un brauchst auf NICHTS achten;
09   FL   *°h (.) außer auf den verKEHR der da sein kÖnnte,
     fs   *fährt rückwärts raus--->
10        (7.0)
11   FL   natürlich auch den ANderen,
12        (2.3)
13=> FL   und jEtzt kanns_du STEhenbleiben;
14   FL   (.) STEhenbleiben;=
15   FL    =*<<f>STEhenbleiben>,
     fs   ->*bremst--->
16        (0.2)*
     fs    --->*
17   FL   und WEIterfahren.
18        (0.4)
```

Mit dem deiktischen Adverb *jetzt* wird in Zeile 13 im Unterschied zu vielen anderen Instruktionen nicht nur der nächste relevante Handlungsschritt markiert, sondern das Adverb behält in diesem Fall zusätzlich seine temporale Bedeutung: Damit wird der nächstmögliche Punkt genannt, an dem die Handlung auszuführen ist, wodurch die Relevanz der Ausführung der Handlung hervorgehoben wird (vgl. Deppermann 2018a, 2018b; Helmer/Reineke 2021: 128; Imo 2010). Somit handelt es sich in diesem Fall nicht nur um eine zirkumstanzielle Bedeutung des Modalverbs *können*, bei der es nur auf gegebene äußere Umstände ankommen würde, wann eine Handlung ausgeführt werden kann. Sondern das Format weist in diesem Fall zusätzlich (und vor allem) eine deontische Bedeutung im Sinne einer Obligation auf: Das heißt, damit wird nicht nur das Wissen darüber vermittelt, wann der Fahrschüler stehenbleiben kann, wenn er rückwärts aus einer Nebenstraße rausfährt. Vielmehr macht der Turn auch eine sofortige Reaktion des Schülers relevant, weil das vermittelte Wissen für das unmittelbare Handeln des Fahrschülers relevant ist und auch von dem Teilnehmer mit einer deontischen Autorität geäußert wird. Diese Erwartung eines sofortigen Anhaltens wird u. a. auch daran erkennbar, dass der Fahrlehrer das Infinitiv des Vollverbs[118] *stehenbleiben* wiederholt, wenn der Schüler trotz der Realisierung der *du kannst…*-Instruktion nicht stehen bleibt (Z. 14-15). Diese mehrmalige Wiederholung des Infinitivs dient in diesem Fall dazu, die Dringlichkeit der auszuführenden Handlung deutlich zu machen, und wird formuliert, bis der Schüler der Instruktion nachkommt (Z. 15-16).

[118] In diesem Fall lässt sich nicht klar abgrenzen, ob es sich um eine Erweiterung der Modalverbkonstruktion oder um einen deontischen Infinitiv handelt (vgl. Deppermann 2006a und Deppermann 2007: Kapitel 2 zu deontischen Infinitiven).

An dieser Stelle ist es wichtig zu betonen, dass hier nicht behauptet wird, dass *alle* Auftreten von *du kannst…* in den Fahrstunden als instruierende Aufforderungen zu verstehen sind, die eine unmittelbare Befolgung relevant machen. Stattdessen hängt die Funktion und die Relevanz der Ausführung der mit *du kannst…* formulierten Handlung von der Aktivitätsphase und dem Bezug der formulierten Handlung zum aktuellen Handeln des Schülers ab (vgl. Deppermann 2018a). Das Gleiche gilt auch für *Sie können…* in instruierenden Kontexten wie z. B. in der Physiotherapie. Genauso wie *du kannst…* in anderen institutionellen und nicht-institutionellen Interaktionsarten wird das Format *Sie können…* in meiner Kollektion zum Formulieren von Lösungsvorschlägen eingesetzt, wenn PatientInnen ein Problem mit der Ausführung der Aufgabe oder Schmerzen anzeigen oder mitteilen (vgl. Abschnitt 8.3.2 zu dieser Verwendung in *du kannst...*). Außerdem kann das Format auch zur Ratifikation der Intention von PatientInnen eingesetzt werden (vgl. Abschnitt 8.3.5 zu dieser Funktion). Allerdings macht *Sie können…* in spezifischen Aktivitätsphasen tatsächlich eine sofortige Befolgung der nominierten Handlung relevant, wie an Beispiel (61) gezeigt wird.

Bevor der Ausschnitt beginnt, erinnert sich die Therapeutin (KL) daran, dass sie der Patientin (SR) den sogenannten ‚Fersensitz' schon gezeigt hat. Nachdem die Patientin die Position eingenommen hat (vgl. Abb. 54), leitet die Therapeutin eine Erweiterung dieser Übung mit „was sie JETZT machen können is" (Z. 02) ein und fordert die Patientin auf, ihre Arme nach vorne zu strecken (Z. 03-12) Danach folgt eine Nebensequenz, in der die Patientin ihre aktuelle Körperposition mit einer Stellung zum Beten vergleicht (Z. 13-17). Anschließend nimmt die Therapeutin die gleiche Position wie die Patientin ein (vgl. Abb. 55) und sagt, dass die Patientin, die jetzt die Stirn am Boden hat (Z. 19), diese nun anheben kann (Z. 21; vgl. Abb. 56):

Bsp. (61): FOLK_E_00409_SE_01_T_01_c862_stirn

```
01          (0.2)#
     abb          #54
```

Abb. (54): Die Patientin (SR) setzt sich herunter.

```
02   KL   was sie JETZT machen können is,=
03        =schieben sie mal ihre ARme nach VORne *mit_n HAND,
     sr                                        *schiebt die Arme nach
          vorne--->>
```

```
04        (0.4)
05  KL    so auf die handKANten,=
06        =auf die außenKANten,
07        (0.4)
08  KL    +so;=
    kl-k  +schiebt SRs linken Arm nach vorne--->
09        =aber sie SCHIEben sie da hin.+ (.)
    kl-k                              --->+
10        oKAY.
11        (0.8)
12  KL    gut.
13  SR    (ich lieg jetz mit der) STIRN am boden,
14  KL    ja[HA?     ]
15  SR      [jetzt kö]nnt ich BE[ten.]
16  KL                          [ja; ]=
17  KL    =JETZT könn[en    sie] (xxx).=
18  SR               [((lacht))]
19  KL    +=jetzt haben sie die STIRN am boden?+#
    kl-k  +setzt sich herunter-----------------+
    abb                                        #55
```

Abb. (55): Die Therapeutin (KL) setzt sich herunter.

```
20        (0.3)
21=> KL   jetzt können sie mal die STIRN
          +n bisschen Abheb%e*n.+
     kl-k +hebt die Stirn hoch--+
     kl-b                  %schaut auf SR--->>
     sr                      *hebt den Nacken hoch--->
22        #(0.5)
     abb  #56
```

Abb. (56): KL schaut zu SR, während SR versucht, die Stirn hochzuheben.

```
23   KL   GEnau.*
     sr     --->*
24        nur die STIRN;=
25        =*NICH den;=
     sr    *senkt den Kopf wieder ab--->
26        =NICHT den NAcken;
27        +also die ST*IRN IN der position.=
     kl-k +legt sich näher an SR--->
     sr               *hebt die Stirn hoch--->
28         =*ganz GEnau.*
     sr   ->*legt die Stirn ab*
29        (0.3)
30   KL   jetzt NEHMEN sie noch mal die +STI*RN hoch?
     kl-k                            -->+legt die Hände an SRs Kopf--->>
     sr                                     *hebt die Stirn hoch--->>
31        (0.8)
```

Genauso wie in Beispiel (60) kommt auch hier *Sie können…* während einer aktiven Übungsphase vor. Auch in diesem Fall tritt das *Sie können…*-Format auf, wenn die dafür notwendigen externen bzw. zirkumstanziellen Bedingungen vorliegen, nämlich sobald die Patientin die richtige körperliche Position für die Handlung eingenommen hat (d.h. ihre Arme nach vorne geschoben und die Stirn am Boden hat; vgl. vor allem Z. 19 und Abb. 55). Wie im vorherigen Beispiel aus der Fahrschule wird der *Sie können…*-Turn mit dem temporalen deiktischen Adverb *jetzt* formuliert (Imo 2010): Damit wird das Hochheben der Stirn als neuer Instruktionsschritt innerhalb der Aktivität gerahmt (vgl. z. B. Deppermann 2018a, 2018b; Helmer/Reineke 2021; vgl. auch De Stefani 2013 und De Stefani/Gazin 2014 zum Italienischen; Keevallik 2020 zum Estnischen). Darüber hinaus gilt *jetzt* nicht nur zur Hervorhebung der unmittelbaren Handlungsrelevanz, sondern es könnte auch als implizierter Hinweis darauf angesehen werden, dass die Bedingungen für den Übergang zum nächsten Handlungsschritt erfüllt sind.

In diesem speziellen Fall ist die Relevanz der Ausführung dieser Handlung nicht nur durch die institutionelle Rolle der Therapeutin und die damit verbundenen deontischen Rechte, sondern auch durch die Position des Turns innerhalb der physiotherapeutischen Sitzung bzw. innerhalb der Aktivität bedingt: Bei der Einführung bzw. Demonstration

einer praktischen Übung durch die Therapeutin ist die Ausführung dieser Übung durch die PatientInnen selbst normativ erwartbar. Dies lässt sich nicht nur daran erkennen, dass die mit *Sie können…* formulierte Handlung von der Adressatin sofort ausgeführt wird (Z. 21-23), sondern auch daran, dass die Therapeutin sich schon vorher neben die Patientin setzt und demonstriert (vgl. Abb. 55), denn bei Demonstrationen ausgehend von der gleichen Ausgangshaltung könnte ein unmittelbar folgendes Imitieren erwartet werden. Darüber hinaus schaut sie die Patientin sofort nach der Formulierung ihres Turns in Zeile 21 an und kontrolliert auf solche Weise, wie die Patientin die Übung ausführt (vgl. Abb. 56), was in diesem Fall als Anzeige ihrer Erwartung der unmittelbaren Befolgung durch die Patientin gilt. Überdies wird ihr Turn in Zeile 21 mit der Partikel *mal* modalisiert, die zusammen mit allen bisher beschriebenen Merkmalen als zusätzliche ‚Instruktion' für die Patientin gelten könnte, dass die Handlung sofort auszuführen ist. Die Befolgung der Instruktion durch die Patientin bietet der Therapeutin die Möglichkeit zu prüfen, ob die Übung richtig ausgeführt wird, und wenn nicht, die leibliche Demonstration von der Patientin zu korrigieren, wie auch in diesem Fall passiert (Z. 24-30).

Du kannst… kann nicht nur in institutionellen Kontexten mit einer klaren deontischen Asymmetrie zum Instruieren eingesetzt werden, sondern auch in der Alltagskommunikation, wie am folgenden Beispiel gezeigt wird. Das Beispiel kommt aus der Autofahrtinteraktion, die wir schon in Beispiel (53; s. Abschnitt 8.3.2) gesehen haben. MW, die Fahrerin, hat wenig Erfahrung beim Autofahren, deswegen wird sie vor allem von ihrer Freundin LM, die im Beifahrersitz sitzt, regelmäßig korrigiert und ‚instruiert'. In diesem Ausschnitt fährt MW auf die Bundesstraße auf (Z. 01-13): Nachdem sie den Gang wechselt (Z. 01), wird sie von den anderen Teilnehmenden zum Beschleunigen (Z. 02) und zum Umdrehen (Z. 03) aufgefordert. In Zeile 04 fragt MW nach, ob sie jetzt auffahren kann, während sie beschleunigt, in den linken Außenspiegel schaut, und sich über die Schulter nach hinten dreht (Z. 04-06). Trotz ablehnender Rückmeldungen von LM und BM (Z. 05-06) fährt MW auf die Bundesstraße auf, noch bevor LM bestätigt (Z. 07). Nachdem LM die Fahrerin dafür *accountable* macht, dass sie nicht in den Rückspiegel geschaut hat (Z. 12-14), sagt LM, dass MW jetzt in den fünften Gang schalten kann (Z. 17):

Bsp. (62): FOLK_E_00291_SE_01_T_02_c989_beschleunigen

```
01        *(1.7)*
     mw-k *wechselt den Gang*
02   LM   beSCHLEUni$gen.
     mw-b           $schaut in den linken Außenspiegel--->
03   ZM   dreh dich$ immer U[M(.) ne?    ]
     mw-b      --->$
04   MW                     [%$und JETZ ka]nn ich$ ge?
     au                      %beschleunigt sich--->
     mw-b                     $schaut in den linken Außenspiegel--->
05   LM   [nei:-     ]
06   BM   [*NEE nee.*]
     mw-k  *dreht sich um*
```

```
07   LM   *ja.
     mw-k *fährt auf die Bundesstraße auf--->
08        (0.2)
09   BM   ja.
10   BM   ((kichert)) °h
11   ZM   ja.
12   LM   äh hast du HIER reingeguckt,*
     mw-k                          --->*
13   MW   [jo NEIN.%            ]
     au        --->%
14   LM   [hab ich NICH gesehen.]
15   MW   ((Lachansatz)) °h
16   ZM   aber [WAS-     ]
17=> LM        [jetz kann]st du in den FÜ*NFten.
     mw-k                                 *..........
18        (0.3)
     mw-k ............
19   MW   *okAY.
     mw-k *schaltet den Gang--->
20        (0.2)
21   MW   °h so;
22        (0.9)*
     mw-k   -->*
```

Mit dem *du kannst…*-Turn in Zeile 17 weist LM die Fahrerin auf die Handlungsoption hin, die im gegebenen Moment möglich und aufgrund der Erhöhung der Geschwindigkeit auch erwartbar ist. Somit vermittelt LM mit ihrem *du kannst…*-Turn die Informationen über die Handlungsoptionen, die der Fahrerin laut den Verkehrsregeln zur Verfügung stehen, und die im gegeben Redemoment, wie mit dem temporal-deiktischen *jetzt* markiert wird (Z. 17), erwartbar sind. Ob die Fahrerin schalten kann oder nicht, gehört nicht dazu, worüber LM *entscheiden* kann oder was LM der Fahrerin ermöglichen kann. In diesem Fall geht es stattdessen um die Handlungsmöglichkeiten, die für MW *unabhängig* von LM bestehen. Somit scheint hier die zirkumstanzielle Bedeutung des Modalverbs *können* im Vordergrund zu stehen: So geht es um die Vermittlung des Wissens über die Handlungsoptionen, die unter gegebenen situativen Umständen für die Adressatin zur Verfügung stehen, ganz unabhängig von der Sprecherin. Im Unterschied zum Fahrlehrer in Beispiel (60) und zur Therapeutin in Beispiel (61) besitzt LM keine deontische Autorität über das Handeln der Adressatin, sondern scheint sich lediglich als epistemische Autorität zu positionieren. Darüber hinaus ist die wissende Position von LM nicht institutionell begründet, sondern wird von LM selbst in dieser Interaktion beansprucht[119].

Der Aspekt der erklärenden Wissensvermittlung, wie man in einer Routinesituation üblicherweise handeln kann, gerichtet an AdressatInnen in einer [K-]-Position, scheint das

[119] In diesem Beispiel spielt sicher auch geteiltes Wissen von allen Teilnehmenden über die Kompetenzen von MW im Autofahren eine wichtige Rolle: Dass MW teilweise lückenhaftes Wissen und fehlende Erfahrung beim Autofahren hat, gehört zum im Laufe der interaktionalen Geschichte etablierten *common ground* (Clark 1996) von allen Interaktionsteilnehmenden.

Hauptmerkmal von Instruktionen mit *du kannst…* (bzw. *Sie können…*) sowohl in institutionellen als auch in nicht-institutionellen Interaktionskontexten zu sein. Wenn sich das vermittelte Wissen über mögliche Handlungsoptionen auf das aktuelle Handeln der AdressatInnen bezieht und dafür relevant ist, und wenn die SprecherInnen dazu noch eine deontische und/oder epistemische Autorität über die Routinevorgänge bzw. -regeln einer Aktivität besitzen, führen solche *du kannst…*-Turns dazu, dass die Handlung von den AdressatInnen ausgeführt wird. Ein weiterer Faktor, der dazu beiträgt, dass der *du kannst*...-Turn als Instruktion verstanden wird, etwas *jetzt* auszuführen, stellt die Tatsache dar, dass diese Handlungen unter einem gewissen zeitlichen Druck ausgeführt werden. So wird der *du kannst…*-Turn auch in diesem Beispiel verstanden, denn als Reaktion fängt MW an, den Gang zu wechseln, kurz bevor LM ihren Turn in Zeile 17 abschließt.

Instruktionen können jedoch auch retrospektiv sein. In solchen Fällen tritt *du kannst…* nach einer Handlung der AdressatInnen auf, wenn es weder kontextuelle Indizien noch die Orientierung der AdressatInnen daran gibt, dass sie eine (alternative) Handlungsoption benötigen. Mit *du kannst…* formulieren die SprecherInnen dennoch eine Handlungsoption, die eine Alternative zur vorangegangenen Handlung der AdressatInnen darstellt. Solche Alternativhandlungen können oftmals einen allgemeingültigen Charakter haben: Mit *du kannst…*wird eine Regel bzw. eine Handlungsoption formuliert, die generell für ähnliche Situationen (in Zukunft) gilt, wie in Beispiel (63) gezeigt wird.

Der Ausschnitt stammt aus einer früheren Phase der Interaktion zwischen LM und MW beim Autofahren, nämlich als sie auf dem Weg zu LMs Eltern sind. Am Anfang des Ausschnitts erzählt LM über eine Bekannte, die ihren Großvater besucht hatte, weil es ihm schlecht ging (Z. 02-3). Anschließend initiiert sie eine Bewertung dieses Verhaltens (Z. 04-07), die sie jedoch abbricht, als MW anfängt, nach rechts in eine enge Straße mit möglichem Gegenverkehr abzubiegen, ohne vor dem Abbiegen zu bremsen (Z. 07-08). In Zeile 09 äußert LM den *du kannst…*-Turn und sagt, dass MW problemlos in den zweiten Gang schalten kann, weil hier die Rechts-vor-links-Regel gilt (Z. 10):

Bsp. (63): FOLK_E_00291_SE_01_T_01_c240_schalten

```
01        (0.9)
02   LM   un:d äh:m (.) jetz is se ja auch gleich wieder zuRÜCKgefahrn;
03   LM   (.) weil sie jetz noch zu in die BIB geht.=
04   LM   =we ich find des so KRASS bei beata und bei thomas auch dass
          die zum beispiel °h (.) nach so ner ACtion.=ja,
05   MW                        [ja;          ]
06   LM   ey überl wenn ICH [jetz zum beis]piel morgens nach
          kaiserslautern fahrn würde;=
07   LM   =und mittags daheim wär un+ mich dann+
     mw                              +..........+
08        +(0.5)
     mw   +wendet nach rechts--->
09=> LM   hier kannst du fei (.) ohne probleme in en ZWEI+ten schalten?
     mw                                                 --->+,,,,,,,,,,,,,
10   LM   [hier is ]n rechts vor LINKS,=
11   MW   [HAB ich?]
```

```
12   LM   =aber du has grad voll GAS gegeben.
13        (0.5)
14   MW   [ja damit ich bisschen den] BERG hochko[mm; ]
15   LM   [((Lachansatz)) °h        ]
16   LM                                          [ja= ] aber hast du
          geSEHN wie du auf die gegenspur gekom[men bis]t;=
17   MW                                       [ja,    ]
18   LM   [=des is auch ] !DES! is en klassischer FEHler weil den mach
          ich auch;
19   MW   [ich WEISS,   ]
20        (1.1)
21   LM   wenn DA jetz en AUto gekommen wär;
```

Obwohl MW keine Orientierung an der Problemhaftigkeit ihres leiblichen Handels beim Abbiegen anzeigt, bietet LM mit ihrem *du kannst…*-Turn eine alternative Handlungsoption. Darüber hinaus formuliert LM diese Handlungsoption als Informationen, die neu und erwartungsdiskrepant für MW sind: Erstens wird mit der Partikel *fei* angezeigt, dass die gelieferten Informationen „neu [und] den Erwartungen [der Adressatin] widersprechend“ sind (Schlieben-Lange 1979: 314). Auch der Ausdruck „ohne probleme“ (Z. 09) zeigt an, dass LM davon ausgeht, dass MW das Abbiegen im zweiten Gang aus einem Grund vermieden hat bzw. dies wird als Grund dafür angedeutet, warum MW dies nicht tut. Der *du kannst…*-Turn stellt in diesem Fall keine Instruktion für das Hier-und-Jetzt dar, weil die leibliche Handlung, auf die sich der *du kannst…*-Turn bezieht, schon im Gange bzw. fast abgeschlossen ist. Vielmehr wird damit eine Regel formuliert, die auf ähnliche Situationen in der Zukunft zutrifft.

Der *du kannst…*-Turn dient an dieser Stelle nicht nur dazu, die Adressatin über eine alternative Handlungsmöglichkeit in ähnlichen Situationen zu informieren, sondern zielt auch darauf ab, die von MW vollzogene Handlung als falsch bzw. als nicht die beste Handlungsoption für solche Situationen zu bewerten. Aus diesem Grund weist diese Instruktion auch einen korrektiven und teilweise kritikimplikativen Charakter auf. Besonders deutlich wird dies in der Anschlusssequenz: Nach dem Einwand von MW, dass sie in den zweiten Gang geschaltet hat (Z. 11), leitet LM einen Widerspruch ein und meint, dass MW voll Gas gegeben hat. Daraus wird klar, dass LM in ihrem *du kannst…*-Turn nicht einfach das Schalten in den zweiten Gang gemeint hat, sondern auch das Abbremsen impliziert hat, das MW nicht gemacht hat. In Reaktion darauf liefert MW eine Rechtfertigung für ihr Handeln. Diese wird von LM jedoch nicht akzeptiert: Sie beschreibt die problematischen Konsequenzen von MWs Handeln (Z. 16) und bezeichnet ihre Entscheidung explizit als Fehler (Z. 18) und expliziert dann die systematische Gefahr hinter solchem Handeln (Z. 21). So lässt sich diesem Fall entnehmen, dass *du kannst…*-Turn nicht einfach eine initiative Instruktion für zukünftiges Handeln in ähnlichen Situationen macht, sondern auch einen impliziten Hinweis darauf gibt, dass das vorherige/laufende Handeln falsch, problematisch und/oder unangemessen war bzw. ist.

8.3.5 Erlaubniserteilungen bzw. Ratifikationen der Adressatenintention

Eine weitere rekurrente Verwendung des Formats stellen Erlaubniserteilungen dar. Damit sind solche Fälle gemeint, in denen man mit dem Format auf eine Intention bzw. eine Initiative von AdressatInnen reagiert und diese Intention bzw. Initiative ratifiziert. Die Intentionen bzw. Initiativen können dabei von AdressatInnen auf unterschiedliche Art und Weise angezeigt werden, wie z. B. durch direkte Bitten um Erlaubnis (z. B. mit *darf/kann ich…?),* Angebote eines nächsten Handlungsschritts oder Spezifikationsfragen in Bezug auf den nächsten Handlungsschritt (z. B. mit *soll ich…?;* vgl. Abschnitt 5.3). Trotz gewisser Unterschiede zwischen diesen Handlungen und Praktiken ist es wichtig zu erkennen, dass sie alle ein Merkmal gemeinsam haben: In allen Fällen machen die SprecherInnen eine künftige Handlungsoption für sich selbst explizit und zeigen somit auch eine gewisse Intention bzw. Initiative an, diese Handlungsoption zu vollziehen. Gleichzeitig eröffnen solche Handlungen auch den Raum[120] für eine Ratifikation durch die *du kannst…*-SprecherInnen. Im folgenden Beispiel aus einer Kochinteraktion zwischen Freundinnen wird gezeigt, wie mit *du kannst…* die Handlungsoption und somit die Intention der Adressatin bewilligt wird, die ein *soll ich…?*-Angebot initiiert (siehe Bsp. 10 in Abschnitt 5.3.1.3 für eine ausführliche Analyse dieser *soll ich…?*-Verwendung). Nachdem NR in Zeilen 01-02 ankündigt, dass sie die Tomaten kurz waschen wird, greift AG die Zwiebeln und fragt, ob sie sie schneiden soll (Z. 03):

Bsp. (64): FOLK_E_00225_SE_01_T_01_c71_gern

```
01    NR   °h vielleicht (.) ich wasch mal kurz die toMAten?
02    NR   (.) vielleicht ZWEI davon,
03    AG   soll ich die *ZWIEbel (.) schneid*en;
     ag                 *greift die Zwiebel-*
04=> NR   des kannst du sehr gern MACHen,=
05    NR   =ich GEB dir mal hier mein (.) LIEbli[ngsmesser,]
06    AG                                        [hast     d]u:
07         (0.7)
08    AG   oh DANke.
```

Sowohl mit ihrem nonverbalen Verhalten als auch mit ihrem Turn in Zeile 03 zeigt AG ihre Absicht und Bereitschaft an, diese Handlung zu übernehmen. In Reaktion darauf antwortet NR „des kannst du sehr gern MACHen,=“ (Z. 04). Mehrere hier sichtbare Turndesignmerkmale treten in dieser Verwendung des Formats oftmals auf. Erstens wird der *du kannst…*-Turn mit einem pronominalen Argument *das* in der turninitialen Position und

[120] Es ist wichtig hervorzuheben, dass *du kannst…* in dieser Verwendung auch in solchen Fällen auftritt, in denen die AdressatInnen ihre vorherige Handlung nicht so konstruiert haben, als wäre eine Ratifikation durch *du kannst…*-SprecherInnen erwartbar. Es handelt sich um Situationen, in denen das Format *kontrafaktisch*, d.h. als ob eine Erlaubnis nötig sei, angewendet wird und daher ein neuer Kontext in die Interaktion importiert wird. Aus diesem Grund wäre es nicht korrekt zu sagen, dass Erlaubniserteilungen mit *du kannst….* immer eine konditionell relevante und eine von den anderen normativ erwartbare Reaktion darstellen.

einem Proverb *machen* formuliert (vgl. Kreß 2017). Im Unterschied zu den vorherigen Verwendungen des Formats *du kannst…,* in denen immer eine Handlungsoption geliefert wird, an der sich die AdressatInnen noch nicht orientiert haben, wird in diesem Fall mit dem *du kannst…*-Turn anaphorisch auf die von AG vorher angebotene Handlungsoption referiert. NRs Turn wird somit explizit als responsiv und nichts Neues bringend konstruiert. Darüber hinaus wird *du kannst…* in diesem Fall mit *sehr gern* modalisiert, wodurch eine positive Einschätzung bzw. Einstellung der Sprecherin in Bezug auf die angebotene Handlung zum Ausdruck kommt. Damit wird das Angebot von AG angenommen und die von AG angebotene Handlungsoption genehmigt.

An dieser Stelle soll auf bestehende und mögliche Unterschiede zwischen solchen Erlaubniserteilungen mit *du kannst…* und einer anderen Praktik im Deutschen, die eine ähnliche Funktion erfüllen kann, hingewiesen, nämlich (responsiven) Imperativen (vgl. Deppermann 2021b; Zinken/Deppermann 2017). Obwohl Erlaubniserteilungen mit responsiven Imperativen und mit *du kannst…* beide auf eine deontische Unsicherheit (vgl. Zinken 2016: Kapitel 8; Zinken/Deppermann 2017) von AdressatInnen zu reagieren scheinen, besteht ein erster Unterschied zwischen den beiden Praktiken in der sequenziellen Umgebung. In meinen Daten werden Erlaubnisse mit *du kannst…* nicht in Bezug auf schon erkennbar initiierte[121] Handlungen gegeben, was bei responsiven Imperativen öfters der Fall ist (vgl. Zinken/Deppermann 2017: 33-38). Darüber hinaus scheinen sich responsive Imperative und *du kannst…* in dieser Funktion in Bezug auf den Grad der mit dem jeweiligen Format projizierten deontischen Einstellung von SprecherInnen zu unterscheiden: Mit Imperativen beanspruchen die SprecherInnen hohe deontische Rechte über das Handeln von RezipientInnen (vgl. Deppermann 2021b: 216-218). Im Gegensatz dazu scheinen die *du kannst…*-SprecherInnen in dieser Funktion eine ‚neutrale' bzw. heruntergestufte deontische Einstellung anzuzeigen. Das heißt, mit diesem Format scheinen die SprecherInnen die Initiative und die Agentivität von AdressatInnen für die intendierte Handlung zu unterstreichen (vgl. Heritage/Raymond 2012 und Stivers 2019 zu *acquiescing*). Dies würde auch damit übereinstimmen, dass Erlaubnisse mit *du kannst…* oftmals in Bezug auf solche Handlungen von AdressatInnen erteilt werden, die von den *du kannst…*-SprecherInnen evtl. nicht (genau so/jetzt etc.) geplant bzw. intendiert waren und/oder die lediglich im Interesse der AdressatInnen liegen (vgl. Zinken 2016: Kapitel 8 zu einer ähnlichen Verwendung von imperfektiven Imperativen im Polnischen). Die Modalisierung des Formats durch *können* könnte somit zum Ausdruck bringen, dass man die letztendliche Entscheidung über den Handlungsverlauf bzw. die Handlungsautonomie den AdressatInnen zuweist. Anders gesagt: Mit dem Format zeigt man an, dass von der Seite von *du kannst…*-SprecherInnen der Handlungsinitiative von den AdressatInnen nichts im Wege steht bzw. dass „der Sprecher [diese Handlungsinitiative bzw. -intention] nicht im Widerspruch zum eigenen Präferenzsystem sieht - wobei in diese Präferenzen wiederum die Interessen des Adressaten, wie der Sprecher sie sieht, mit eingehen" (Zifonun et al. 1997: 658).

[121] Beispiel (64) unterscheidet sich von diesem Muster insofern, als AG dort die Zwiebel zwar greift, aber trotzdem stehen bleibt und NR anschaut, was als Display einer Antworterwartung zu interpretieren ist.

Intentionen von AdressatInnen können auch auf eine viel indexikalischere Weise als in Beispiel (64) zum Ausdruck gebracht werden, wie im Folgenden an einer Frühstücksinteraktion zwischen TM, seiner Frau JM, ihrer Tochter SM und ihrem Sohn VM gezeigt wird. Während VM ein Lied über einen Bäcker singt (Z. 02-04), den seine Mutter vorher erwähnt hat, greift SM die Schüssel mit kleinen, individuell verpackten Käselaiben (*Babybels*) mit beiden Händen und hebt sie. In Zeile 06 stellt sie die Schüssel auf ihren Teller, schaut auf TM und sagt „HIN (.) stellen?“:

Bsp. (65): FOLK_E_00309_SE_01_T_01_c525_hinstellen

```
01        (0.8)
02   VM   hm (.) BÄCke:r;=
03        =BÄCke:r;=
04        =*bäcker bäcker bordo
     sm-h  *hebt die Schüssel mit Babybels--->
05        (0.2)
06   SM   *HIN (.) ste*%ll[en?]
     sm-h *stellt die Schüssel auf ihren Teller*hält die Schüssel mit
          beiden Händen--->
     sm-b              %schaut auf TM--->
07   VM                   [ka ]nns [du mir bitte      ] ähm:* (.) ein
08=> TM                            [kannst du MAChen.%]
     sm-b                                         --->%
     sm-h                                                  --->*nimmt
          Hände von der Schüssel, legt sie unter den Tisch/auf ihre
          Beine--->>
09   SM   ja;
10   VM   quark marmeLAde brot schmiern mAma,
11        (0.4)
```

Während ihrem Turn schaut SM ihren Vater (TM) an und zeigt somit, dass sie eine Antwort von ihm erwartet (vgl. Stivers/Rossano 2010). Die Realisierung des Infinitivs, der auf SMs leibliche Handlung referiert, die sie in diesem Moment ausführt, zusammen mit dem Blick auf TM lässt sich ihr Turn in Zeile 08 als eine Art Vergewisserungsfrage und/oder Bitte um Erlaubnis interpretieren. Als Rückmeldung sagt TM „kannst du MAChen.“. Wie im vorherigen Beispiel verwendet TM ein Proverb *machen*, mit dem er keine neue Handlungsoption einführt, sondern sich anaphorisch auf die erlaubnisbedürftige Handlung (d.h. *hinstellen*) bezieht. Außerdem ist sein Turn durch Verbspitzenstellung bzw. Topik-Drop-Analepse gekennzeichnet (Auer 1993: 211-12; Helmer 2016). Solche Analepsen sind für die Sequenzbeendigung bzw. responsive Handlungen in Paarsequenzen typisch und rahmen den vorausgehenden Turn von AdressatInnen als Antezedens bzw. als Topik (Deppermann 2020). Genauso wie im vorherigen Fall realisiert TM keine typkonforme Antwort (d.h. weder eine Bestätigung noch eine Ablehnung; vgl. Raymond 2003). In diesem Fall reagiert TM mit *du kannst…* auf eine Handlung der Adressatin, die weder geplant war noch im Interesse von TM liegt.

Auch SM scheint TMs *du kannst…*-Turn in Zeile 08 als Erlaubniserteilung zu verstehen: Obwohl sie die Schüssel mit Babybels noch während ihrer Bitte um Erlaubnis auf ihren

Teller stellt, hält sie sie mit beiden Händen weiter. Erst nach TMs Erlaubniserteilung in Zeile 08 löst sie ihre Hände von der Schüssel und legt sie auf ihre Beine bzw. unter den Tisch.

In Beispielen (64) und (65) wurde gezeigt, dass mit *du kannst…* schon *angezeigte* Intentionen von den AdressatInnen ratifiziert werden können. Mit diesem Format kann man jedoch auch Intentionen genehmigen, die von AdressatInnen zwar (noch) nicht explizit bzw. direkt angezeigt wurden, die aber in der gegebenen Situation anzunehmen, zu inferieren bzw. zu präsupponieren wären, wie in Beispiel (67) gezeigt wird. Da Beispiel (67) einen komplexeren Fall darstellt, der auch genaues Wissen über die frühere Interaktion verlangt, wird zunächst auf Beispiel (66) kurz eingegangen, das aus einer früheren Phase der Kochinteraktion zwischen AG und NR stammt. Hier bereitet AG das Dressing zu, während NR die Arbeitsfläche saubermacht und Abfälle einsammelt. Am Anfang dieses Ausschnitts sprechen NR und AG über eine Freundin von NR, die eine Entgiftungsdiät ausprobiert hat (Z. 02-04). NR bewertet solches Fasten als für sie selbst schwierig (Z. 15-16), während sie Essensreste wegwirft (Abb. 57). In diesem Moment leuchtet ihr Handy, was AG merkt, weil das Handy direkt vor ihr auf der Arbeitsfläche liegt (Z. 17; Abb. 58). In Zeile 18 weist AG mit „dein HANdy;“ auf dieses Ereignis hin:

Bsp. (66): FOLK_E_000225_SE_01_T_02_c444_handy1

```
01   NR   und,=ähm; °h
02        da HAT sie ja dann wirklich so nach bestimmten PLÄnen immer
          geGESSen un [geTRUN]ken un s[o was;]
03   AG               [geNAU.]
04                                   [also_s] GIBT da auch en PLA:N,
05        (0.3)
06   AG   Aber;=ich weiß genau dass ich mich DAran-
07        (0.22)
08   AG   ned HALten wer[de,
09   NR                 [((kichert))
10   AG   wegen UN]i und so,=un[d;]
11   NR           ]            [j ]a,=des auch immer SUper schwierig
          find ich. (.)
12        S[O was-]
13   AG    [JAha; ]
14        (2.6)
15   NR   ja:, (.)
16        bei mir is das FASten schon ZIEMlich schwierig,
17        #(1.5)*#
     ag         *schaut auf NRs Handy-->
     abb  #57    #58
```

Abb. (57): NR (links) wirft Essensreste in den Restmüll.

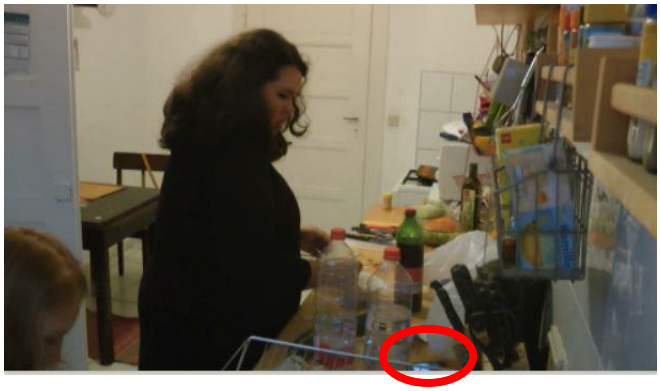

Abb. (58): AG schaut auf NRs Handy (im roten Kreis), das angefangen hat zu leuchten.

```
18   AG   dein HANdy;
19        (0.3)
20   NR   oh-
21        (0.2)*%(1.4)%(0.2)%
     ag    --->*
     nr         %schaut auf ihr Handy%,,,,,%
22   NR   na JA;
23        (0.2)
24   NR   ((Lachansatz)) °h nIch so WICHtig;
25        ((lacht)) °h
26        (1.1)
```

In Reaktion auf AGs Ankündigung in Zeile 18 schaut NR auf ihr Handy und erklärt die Benachrichtigung für nicht wichtig und wendet sich ab (Z. 20-24). Damit priorisiert sie die Hauptaktivität (d.h. sowohl das Kochen als auch das Gespräch mit AG) und rahmt das Handy als einen kompetitiven Fokus, der nicht wichtig genug ist, um die Hauptaktivität zu vernachlässigen. Eine Neufokussierung auf das Handy kann während einer laufenden Interaktion mit ko-präsenten Teilnehmenden in der Regel ein problematisches Ereignis darstellen, weil sie oftmals entweder zum Anhalten der laufenden Interaktion oder zu reduzierter/fehlender Aufmerksamkeit führt. Aufgrund solcher potenzieller Gesichtsbedrohungen für die ko-präsenten Teilnehmenden (besonders, wenn die andere Teilnehmende, wie in diesem Fall, zu Gast ist und die Interaktion überdies aufgenommen wird) bedarf es oftmals einer guten Begründung, warum die mobile Interaktion wichtiger ist als

die ko-präsente Interaktion. Mit ihrer Reaktion in Zeilen 22-24 zeigt NR an, dass so ein normativ erwartbarer Grund in diesem Fall fehlt, und kehrt zurück zum laufenden Gesprächsthema.

Nach 3,5 Minuten leuchtet NRs Handy wieder. Diesmal äußert AG einen *du kannst...*-Turn. Bevor der Ausschnitt beginnt, fragt NR, ob AG etwas trinken mag. Nach einer Ablehnung von AG erklärt NR, warum sie gefragt hat (Z. 01-04). AG probiert das Salatdressing (Z. 01-05), kündigt an, dass immer noch Salz fehlt (Z. 08) und greift das Salz. Währenddessen schaut sie auf NRs Handy, das auf der Arbeitsfläche vor ihr liegt und leuchtet. Da in diesem Moment AG die Einzige ist, die direkten visuellen Zugang zu dem Handy hat, informiert sie NR, dass diese angerufen wird (Z. 12; Abb. 59). Mit *schon wieder* scheint sie sich auf die frühere, in Beispiel (66) dargestellte Situation, in der NRs Handy schon einmal geleuchtet[122] hat, zu beziehen. Nach einer Pause in Zeile 13, in der NR sich der Arbeitsfläche etwas nähert und auf ihr Handy schaut, sagt AG, „du kannst ruhig rangehen“ (Z. 14; Abb. 60):

Bsp. (67): FOLK_E_000225_SE_01_T_02_c444_handy2

```
01   NR   nee weil ich muss +VIEL viel trinken;=
     ag-h                   +probiert das Dressing--->
02        =deswegen.=
03        =ich hab äh immer dA des gefühl dass- (.)
04        dass die anderen GAR nichts trInken.
05        (2.0)+(2.2)
     ag-h  --->+
06   NR   kommt nachher noch ein schÖnes
07        (0.7)
08   AG   +das  ist  [noch  ohne    SA]LZ.=
     ag-h +greift das Salz--->
09   NR              [zitROnen        ]
          drEssing Oben %drauf oder,
     ag-b               %schaut auf NRs Handy--->
10        (0.7)
11   NR   <<p>wie des [heißt->             ]
12   AG               [ruft #schon wieder A]N-%
     ag-b                                  --->%
     abb                    #59
13        *(0.4)+
     nr   *schaut auf ihr Handy--->
     ag-h    -->+
14=> AG   du kannst ruhig RANgehen;#
     abb                           #60
```

[122] Da das Handy im Video nicht so gut zu sehen ist und dies nicht explizit angesprochen wird, bleibt es unklar, ob NR in Beispiel (66) tatsächlich angerufen wurde oder lediglich eine Nachricht eingegangen ist.

Abb. (59): AG schaut auf NRs Handy (im roten Kreis hinter der Wasserflasche).

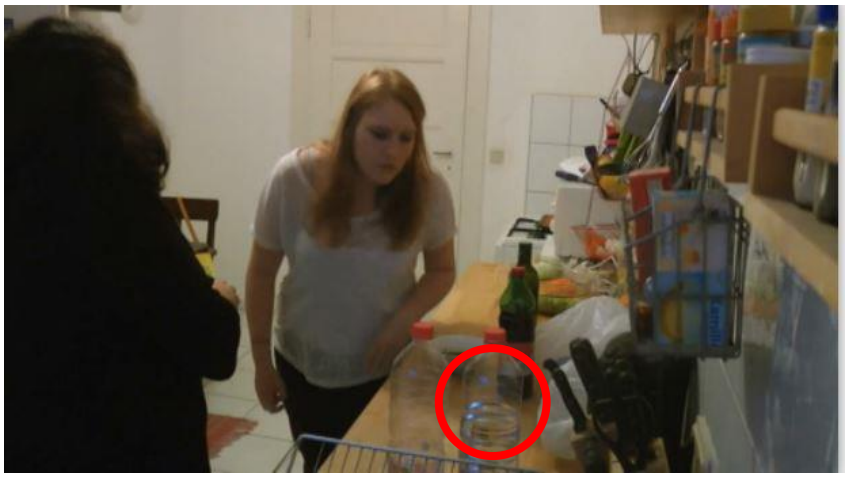

Abb. (60): NR schaut auf ihr Handy (im roten Kreis hinter der Wasserflasche).

```
15          (0.5)
16    NR    da RUFT niemand an;*
      nr                    --->*
17          (0.3)
18    AG    <<h>ach SO->
19          (0.21)
20    NR    des is nur (.) ne WHATsappnachricht;
21    NR    [((lacht))        ]
22    AG    [<<aspiriert,p>ach]S[O;>]
23    NR                        [°h ]
24          (0.3)
25    NR    °h NEE nee.
26          (0.5)
27    NR    ich hab (.) ähm °h wenn jemand ANruft,=
28          =dann (.) geht so richtig so- °h vibraTION un alles los;
```

Wie in einigen vorherigen Fällen von *du kannst…* wird mit dem Format auch diesem Fall eine Handlung ratifiziert, die lediglich im Interesse der Adressatin (NR) liegen würde. Nichtdestotrotz weist dieses Beispiel mehrere Unterschiede zu den vorher gezeigten Ratifikationen mit *du kannst…* auf. Erstens bezieht sich dieser Turn auf keine vorher verbal

formulierte Intention bzw. Initiative von NR, die mit *du kannst…* ratifizierte Handlung (ans Handy zu gehen) auszuführen, sondern eher auf eine leiblich angezeigte bzw. (potenziell) inferierbare Intention der Adressatin (d.h. auf NRs Blick auf das Handy). Dies geht damit einher, dass AGs *du kannst…*-Turn mit einem Handlungsverb (d.h. *rangehen*) und nicht mit einem Proverb (wie z. B. *machen*) realisiert wird, was primär daran liegen kann, dass sich der *du kannst...*-Turn hier auf etwas komplett Körperliches bezieht, nicht auf etwas verbal Formuliertes, wie in Beispielen (64) und (65). Der *du kannst…*-Turn wird mit der Partikel *ruhig* modalisiert (Diewald 2008): Damit zeigt AG zum einen eine Erwartung, dass NR nicht ans Telefon gehen wird oder zu gehen plant, und zwar wegen ihrer Involviertheit in die Aktivität des Kochens und in das Gespräch mit AG, wie schon vor 3,5 Minuten passiert ist (vgl. Bsp. 66). Allerdings werden mit *ruhig* die Kontingenzen (engl. *contingencies*; Curl/Drew 2008) bzw. die *face-concerns*, die mit der Annahme des Anrufs verbunden sind und die einen Einfluss auf die laufende, ko-präsente Interaktion haben könnten, nämlich, dass sich NR einer anderen Interaktion als der mit AG zuwenden würde, zurückgestuft.

Da NR keine (eindeutig) erkennbare Absicht oder Initiative anzeigt, ans Telefon zu gehen, stellt AGs-Turn in Zeile 14 eher eine *präventive* Erlaubniserteilung in Bezug auf eine Handlungsintention dar, die von der Adressatin zwar nicht direkt angezeigt wird, die aber erwartet werden könnte. Damit scheint AG sich auch daran zu orientieren, dass NR innerhalb von kurzer Zeit zum zweiten Mal kontaktiert wird: Die Verwendung von *schon wieder* in ihrer Ankündigung in Zeile 12 rahmt den Anruf als ungewöhnlich bald bzw. auffällig bald. Eine mehrmalige Kontaktaufnahme könnte in gewissen Fällen von der Ernsthaftigkeit und Dringlichkeit der Angelegenheit zeugen, wegen der man kontaktiert wird, und dies würde einen normativ akzeptablen Grund darstellen, die momentane Aktivität anzuhalten bzw. die ko-präsente Interaktion zu verlassen. AGs *du kannst…*-Turn ist somit kooperativ und *pro-social*, denn damit bekommt NR eine legitime Möglichkeit, den Anruf anzunehmen. Im weiteren Kontext stellt sich jedoch heraus, dass AG das Leuchten von NRs Handy falsch interpretiert hat: In Zeilen 16, 20-21, 25-28 sagt NR, dass sie nicht angerufen wird, sondern lediglich eine (Routine)Benachrichtigung bekommen hat, die keiner sofortigen Reaktion bedarf.

8.4 Quantitativer Überblick über spezifische Merkmale des Turndesigns in *du kannst…*

In den in Abschnitt 8.3 präsentierten Analysen fällt auf, dass bestimmte linguistische und interaktionale bzw. sequenzielle Realisierungsmerkmale besonders häufig in spezifischen Verwendungen von *du kannst…* auftreten. So ließ sich erkennen, dass *du kannst….* in Beispielen von Erlaubniserteilungen im Unterschied zu den anderen Verwendungen öfters durch eine spezifische Wortfolge ((O)VS), eine spezifische Argumentrealisierung (nämlich pronominale Argumente), und Proverben als Vollverbinfinitive gekennzeichnet ist. Außerdem tritt *du kannst…* in Vorschlägen eines möglichen nächsten Handlungsschritts, aber vor allem in Instruktionen mit temporalen Adverbien, wie z. B. *jetzt*, *dann*

und *schon mal* auf. Es stellt sich auch die Frage, ob auf die einzelnen Verwendungen von *du kannst….* in jeweils spezifischer Weise reagiert wird und ob die Rückmeldungen als eine Evidenzquelle für die Unterscheidung zwischen einzelnen Handlungen, die sich mit *du kannst…* ausführen lassen, angesehen werden können. Aufgrund dieser Beobachtungen werden im Folgenden statistische Auswertungen von fünf Variablen vorgestellt, die dazu dienen zu prüfen, ob es einen Zusammenhang zwischen Realisierungsmerkmalen bzw. Rückmeldungen und bestimmten *du kannst…*-Verwendungen aus Abschnitt 8.3 gibt. Die Variablen sind: Argumentrealisierung (Abschnitt 8.4.1), Wortfolge bzw. Wortfolgemuster (Abschnitt 8.4.2), Verteilung von Adverbien und Modal- bzw. Abtönungspartikeln (Abschnitt 8.4.3), (semantische) Art des Vollverbs (Abschnitt 8.4.4) und Art der Reaktion auf *du kannst…* in unterschiedlichen Verwendungen (Abschnitt 8.4.5). Da in der vorliegenden Kollektion nur n=5 Fälle von Angeboten enthalten sind und diese bezüglich der betroffenen quantitativen Auswertungen den Lösungsvorschlägen ähneln, werden die beiden Kategorien in den meisten Abschnitten unten aggregiert.

8.4.1 Argumentrealisierung

Tabelle (23) gibt einen Überblick über die Distribution der Argumentrealisierung in den verschiedenen Verwendungen von *du kannst…* (s. Punkt (4) in Abschnitt 4.2.3.2 zu der Kodierung und der Darstellung der Kodierungsergebnisse in Bezug auf die Argumentrealisierung):

	FULL	**PRO**	**Sonstiges**	**Null**
Angebot + Lösungsvorschlag	**17/28 (60,7%)**[123]	7/28 (25%)	2/28 (7,1%)	2/28 (7,1%)
Handlungsvorschlag[124]	7/25 (28%)	6/25 (24%)	6/25 (24%)	8/25 (32%)
Instruktion	11/28 (39,3%)	3/28 (10,7%)	7/28 (25%)	8/28 (28,6%)
Erlaubnis	4/23 (17,4%)	**7/23 (30.4%)**	1/23 (4,4%)	**11/23 (47,8%)**
GESAMT:	**39**	**23**	**16**	**29**

Tab. (23): Argumentrealisierung in unterschiedlichen Verwendungen von *du kannst…*

Tabelle (23) zeigt an, dass Angebote und Lösungsvorschläge am häufigsten mit einer syntaktisch vollständigen Argumentrealisierung (wie z. B. NPs) vorkommen, auch im Vergleich zu allen anderen Handlungen, die sich mit dem Format vollziehen lassen. Etwas seltener treten in diesen Handlungen pronominale Argumente auf. Am seltensten

[123] Sowohl in dieser Tabelle als auch in folgenden Tabellen des vorliegenden Abschnitts beziehen sich die Prozentzahlen auf die relative Häufigkeit der spezifischen Zelle abhängig von der Gesamtzahl aller *ich kann...*-Fälle mit der jeweiligen Funktion/Handlung. So handelt es sich in diesem spezifischen Fall um 60,7% aller Angebote und Lösungsvorschläge mit *du kannst....*

[124] Aus platzökonomischen Gründen wird in dieser und in allen folgenden Tabellen auf die Verwendung, die in Abschnitt 8.3.3 präsentiert wurde, nämlich „Vorschlag eines möglichen nächsten Handlungsschrittes“, als „Handlungsvorschlag“ referiert.

kommen PPs, Adverbien sowie *du kannst…*-Turns ohne Argumente vor. Diese Ergebnisse gehen auch damit einher, dass Angebote und Lösungsvorschläge in der Regel eine Handlungsoption liefern, die in betroffenen Kontexten weder geplant noch für die AdressatInnen erwartbar ist und/oder an der sich die AdressatInnen (noch) nicht orientieren. Handlungsvorschläge und Instruktionen weisen ähnliche Argumentrealisierung auf und kommen mit allen Arten von Argumenten vor, wobei Instruktionen etwas seltener mit pronominalen Argumenten konstruiert werden, was eine Abbildung dessen sein könnte, dass sich in dieser Kategorie mehr Beispiele aus institutionellen Kontexten finden, und besonders solche, in denen Instruieren im Dienste von Lernen (d.h. für zukünftige ähnliche Situationen) im Vordergrund steht.

Erlaubnisse bzw. Ratifikationen der Adressatenintention werden dagegen im Unterschied zu allen anderen Handlungen am häufigsten ohne Argumente und mit pronominalen Objekten realisiert, während lexikalisch realisierte Argumente sowie PPs und Adverbien eher selten vorkommen. Dies stimmt auch mit der Umgebung dieser Handlung überein, da nämlich Erlaubnisse in der Regel in der zweiten bzw. responsiven Position auftreten und nichts Neues formulieren, sondern sich retrospektiv auf den vorherigen Turn von den AdressatInnen beziehen.

8.4.2 Wortfolgemuster

Wie man Tabelle (24) entnehmen kann, lassen sich bei allen *du kannst…*-Verwendungen gewisse Tendenzen feststellen, mit welchem Wortfolgemuster das Format in der jeweiligen Verwendung am häufigsten auftritt:

	(O)V(S)	**SV(O)**[125]	**V(S)O**	**Konditionalsatz/ Temporaladverb**[126] **+ VS(O)**
Angebot + Lösungsvorschlag	1/28 (3,6%)	**22/28 (78,5%)**	4/28 (14,3%)	1/28 (3,6%)
Handlungs-vorschlag	2/25 (8%)	**14/25 (56%)**	3/25 (12%)	6/25 (24%)
Instruktion	4/28 (14,3%)	3/28 (10,7%)	4/28 (14,3%)	**17/28 (60,7%)**
Erlaubnis	**15/23 (65,2%)**	7/23 (30,4%)	1/23 (4,3%)	0
GESAMT:	**22**	**46**	**12**	**24**

Tab. (24): Wortfolgemuster in unterschiedlichen Verwendungen von *du kannst…*[127]

Den oben angeführten quantitativen Auswertungen lassen sich folgende Tendenzen entnehmen: Angebote und Lösungsvorschläge kommen in meiner Kollektion am häufigsten

[125] Das Hauptmuster bildet SVO. Ein SV-Muster weist n=1 Fall von Lösungsvorschlägen, n=4 Fälle von Handlungsvorschlägen und 3 Fälle von Erlaubnissen.

[126] Damit sind v.a. die Adverbien *jetzt* und *dann* gemeint.

[127] Mit ‚V' wird in allen diesen Wortfolgemustern die Position des Modalverbs als Teil des Verbalkomplexes [finites Modalverb + infinites Vollverb] markiert. Die Position des Infinitivs des Vollverbs wurde nicht erfasst, weil in den meisten Belegen der vorliegenden Kollektion das Vollverb immer am Ende der rechten Satzklammer steht, während nur n=9/104 Fälle keinen Vollverbinfinitiv enthalten.

mit einem SV(O)-Wortfolgemuster vor. Die Erklärung dafür scheint ähnlich zu sein wie für die Argumentrealisierung in dieser Verwendung, nämlich, weil die AdressatInnen in solchen Fällen die Informationen bzw. eine Handlungsmöglichkeit geliefert bekommen, an denen/der sie vorher nicht orientiert waren, weshalb das Rhema der Äußerung (nämlich das Objekt) erst später im Turn zum Ausdruck gebracht wird. Handlungsvorschläge sind ebenfalls oftmals durch ein SV(O)-Muster gekennzeichnet, treten aber auch relativ häufig mit einem Konditionalsatz oder einem Temporaladverb in der turninitialen Position auf. Auch diese Verteilung könnte dadurch erklärt werden, dass die Handlungsvorschläge zur Einführung eines neuen möglichen Handlungsschritts eingesetzt werden, der im gegebenen Kontext erwartbar und/oder zugängig ist.

Als häufigstes Muster für Instruktionen mit *du kannst…* hat sich [Konditionalsatz/Temporaladverb+VS(O)] erwiesen, das generell ein typisches Wortfolgemuster für instruierende Kontexte im Deutschen gilt (vgl. auch Helmer/Reineke 2021): Denn damit wird nicht nur der konsekutive Charakter von Handlungsschritten markiert, sondern auch die Relevanz der unmittelbaren Handlungsausführung hervorgehoben. Erlaubnisse stellen die einzige Verwendung dar, die am häufigsten ein OVS- und ein V/VS-Muster aufweist. Die Objektrealisierung in dem OVS-Muster ist immer pronominal. Damit wird auf die Handlungsintention referiert, die von den AdressatInnen in vorangegangenen Turns angezeigt und/oder geäußert wurde und die daher für die AdressatInnen salient bzw. zugängig ist. Auch Objektellipsen treten in solchen Fällen häufig auf, weil die Handlungsintention von den AdressatInnen vorher schon angezeigt wurde oder weil das Objekt/die Handlung salient und/oder erwartbar für die Teilnehmenden ist (vgl. Deppermann 2020; Deppermann/Gubina 2021b; Zinken/Deppermann 2017).

8.4.3 Modal- bzw. Abtönungspartikeln und Adverbien

Folgende Tabelle[128] bietet einen Überblick über das Auftreten von Adverbien und Modalpartikeln in unterschiedlichen *du kannst…*-Verwendungen (s. auch Punkt (3) in Abschnitt 4.2.3.2 zu der Kodierung und der Darstellung der Kodierungsergebnisse in Bezug auf Modal- bzw. Abtönungspartikeln und Adverbien):

[128] Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden in dieser Tabelle keine Prozentangaben angeführt.

	Angebot	Lösungs-vor-schlag	Handlungs-vor-schlag	Instruktion	Erlaubnis	GE-SAMT:
jetzt	0	1/23	6/25	12/28	2/23	**21/104**
grad	0	0	0	1/28	0	**1/104**
dann	1/5	1/23	7/25	4/28	1/23	**14/104**
wieder	0	0	0	2/28	1/23	**3/104**
gleich	0	0	1/25	0	1/23	**2/104**
ja	0	5/23	1/25	1/28	1/23	**8/104**
auch	4/5	8/23	3/25	0	1/23	**16/104**
noch	1/5	3/23	3/25	0	0	**7/104**
gerne	1/5	3/23	0	0	3/23	**7/104**
doch	0	1/23	0	0	1/23	**2/104**
noch-mal	0	1/23	1/25	1/28	0	**3/104**
durch-aus	0	1/23	0	0	0	**1/104**
fei	0	0	0	1/28	0	**1/104**
ruhig	0	0	0	1/28	2/23	**3/104**
einfach	0	0	0	0	1/23	**1/104**
schon	0	0	1/25	0	1/23	**2/104**
mal	0	1/23	1/25	4/28	0	**6/104**
schon mal	0	0	4/25	1/28	0	**5/104**
viel-leicht	0	0	2/25	0	0	**2/104**
GE-SAMT:	**7/5**	**25/23**	**30/25**	**28/28**	**15/23**	**105/104**

Tab. (25): Vorkommen von Modal- bzw. Abtönungspartikeln und Adverbien in unterschiedlichen Verwendungen von *du kannst…*

Tabelle (25) zeigt, dass es eine Reihe von Partikeln und Adverbien gibt, die in verschiedenen *du kannst…*-Verwendungen auftreten können. Von einem tendenziellen Zusammenhang zwischen einer Partikel bzw. einem Adverb und einer Verwendung von *du kannst…* lässt sich aber nur in wenigen Fällen sprechen. So treten Angebote und Lösungsvorschläge relativ oft mit dem Adverb *auch* auf: Damit wird oftmals zum einen der thematische Bezug zum laufenden Handeln von den AdressatInnen markiert, indem die mit *du kannst…* formulierte Handlungsoption als einen neuen bzw. nicht vorher orientierten *Zusatz* dazu, was die/der andere macht und/oder vorhat, markiert wird. Zum anderen kann die Partikel aber auch die vorgeschlagene Handlungsmöglichkeit als Alternative zu dem, was die AdressatInnen schon tun oder was die AdressatInnen sich als Lösung zu ihrem Problem überlegt haben, markieren. Lösungsvorschläge werden manchmal mit der Partikel *ja* realisiert: Dabei handelt es sich um Fälle, in denen mit *du kannst…* eine Handlungsoption formuliert wird, die zwar zum *common ground* von den beiden Teilnehmenden gehört (Reineke 2016), an der die AdressatInnen jedoch keine Orientierung bezüglich eines bestehenden Problems zeigen. Handlungsvorschläge treten dabei oftmals mit unter-

schiedlichen Adverbien auf, die auf die Zeitlichkeit und teilweise Kausalität von Handlungsschritten[129] (*jetzt, dann, gleich*) und/oder eine *generelle* Erwartbarkeit einer Handlung im Rahmen des globalen gemeinsamen Projekts (*schon, schon mal*) referieren.

Am häufigsten treten jedoch temporale Adverbien in Instruktionen auf, die zum einen auf die konsekutive Abfolge von Handlungsschritten innerhalb einer Aktivität hindeuten (wie z. B. in institutionellen Interaktionssettings; vgl. z. B. Heritage/Sorjonen 1994; Keevallik 2020). Zum anderen wird mit solchen Einheiten zum Ausdruck gebracht, dass die Handlung *hier-und-jetzt* auszuführen ist. Erlaubnisse treten zwar mit unterschiedlichen Adverbien und Abtönungs- bzw. Modalpartikeln auf, aber es lässt sich keine Systematik erkennen. Zu hervorheben wären nur das Adverb *gern* und die Partikel *ruhig*, die im Vergleich zu den anderen lexikalischen Einheiten in dieser Kategorie am häufigsten vorkommen. Diese Elemente dienen in den Fällen von Erlaubnissen dazu, ein Zugeständnis von SprecherInnen sowie ihre Orientierung an dem Fehlen bzw. der Irrelevanz von möglichen Kontingenzen, an denen sich die AdressatInnen möglicherweise orientieren, zu markieren. Interessant ist, dass *gern* und *ruhig* trotz ihrer Assoziation mit Erlaubnissen auch in anderen Handlungsarten der vorliegenden Kollektion vorkommen, wie z. B. in Instruktionen, Angeboten oder Lösungsvorschlägen. So tritt z. B. *ruhig* in einem Fall der korrektiven Instruktion auf (nicht im vorliegenden Kapitel gezeigt), in dem die Adressatin vorher eine Orientierung an möglichen Problemen mit ihrem Handeln angezeigt hat. Mit *ruhig* wird diese Orientierung an möglichen Kontingenzen quasi aufgehoben bzw. zurückgewiesen. *Gern* kann dabei in solchen Fällen von Angeboten und Lösungsvorschlägen auftreten, in denen sich die mit *du kannst…* formulierten Handlungsoptionen unter der Kontrolle der SprecherInnen befinden. Solche Fälle teilen zwar gewisse Merkmale mit Erlaubnissen und können im alltagssprachlichen Sinne einen ‚Erlaubnischarakter' zwar aufweisen, sie stellen jedoch keine Fälle von Erlaubnissen im Sinne sequenzieller sozialer Handlungen dar. Aus diesem Grund konnte anhand der vorliegenden Analyse nicht bestätigt werden, dass *ruhig* oder *gern* als *eindeutige* ‚Illokutionsindikatoren' von Erlaubnissen gelten sollten.

8.4.4 Art des Vollverbs

Tabelle (26) zeigt die Verteilung von unterschiedlichen Arten des Vollverbinfinitivs in den in diesem Kapitel untersuchten *du kannst…*-Verwendungen:

[129] Dies gilt vor allem für den Konnektor *dann*, der in den betroffenen Fällen nicht primär/immer eine temporale Bedeutung aufweist, sondern eher auf die vorliegenden Bedingungen (z. B. die Tatsache, dass die AdressatInnen fertig sind mit der vorherigen Aufgabe) als Grundlage bzw. Ursache für den Handlungsvorschlag rahmt.

	Handlungs- und Tätigkeitsverb	Proverb	Rezeptionsverb	Kein Vollverbinfinitiv
Angebot	0	0	**5/5 (100%)**	0
Lösungsvorschlag	**18/23 (78,3%)**	0	3/23 (13%)	2/23 (8,7%)
Handlungsvorschlag	**23/25 (92%)**	0	1/25 (4%)	1/25 (4%)
Instruktion	**24/28 (85,7%)**	0	0	4/28 (14,3%)
Erlaubnis	**11/23 (47,8%)**	**9/23 (39,1%)**	1/23 (4,3%)	2/23 (8,7%)
GESAMT:	**76**	**9**	**10**	**9**

Tab. (26): Arten des Vollverbinfinitivs in *du kannst…*-Verwendungen.

Obwohl Angebote in meiner Kollektion nur mit Rezeptionsverben auftreten, sollte man auch beachten, dass solche Verben auch in anderen Verwendungen vorkommen, weswegen man nicht von einer eindeutigen Eins-zu-eins-Korrelation zwischen dem Format [*du kannst* + Rezeptionsverb] und Angeboten sprechen kann. Darüber hinaus ist auch die Anzahl von Fällen in dieser Verwendung zu beachten: So lässt sich zwar eine Tendenz in Bezug auf die Vollverbrealisierung in *du kannst…*-Angeboten erkennen, sie müsste aber anhand einer größeren Kollektion dieser Verwendung überprüft werden. Lösungsvorschläge und Instruktionen treten fast ausschließlich mit Handlungs- und Tätigkeitsverben auf, genauso wie die Mehrheit von Erlaubnissen. Nur in Erlaubnissen wurde die Verwendung des Vollverbs *machen*[130] als Proverb bzw. in der Funktion der Wiederaufnahme festgestellt, was mit dem responsiven Charakter dieser Verwendung übereinstimmt.

8.4.5 Reaktion

In diesem Abschnitt werden Verteilungen der Arten von Reaktionen gezeigt, die nach *du kannst…* in Bezug auf die verschiedenen Funktionen auftreten. Die Ergebnisse der Auswertung dieser Kategorie bietet Tabelle (27):

[130] Die Vorkommen von *machen* in anderen Funktionen als Proverb (wie z. B. in *du kannst auch ein Foto machen;* n=10) wurden in der Kategorie Handlungs- und Tätigkeitsverben erfasst.

	Annahme/ Ablehnung	Annahme+ Ausfürhung der Handlung	Ausfürhung der Handlung	Sonstiges	keine Reaktion
Angebot[131] + Lösungsvorschlag	**12/28 (42,9%)**	3/28 (10,7%)	2/28 (7,1%)	2/28 (7,1%)	**9/28 (32,1%)**
Handlungsvorschlag	**6/25 (24%)**	**9/25 (36%)**	**6/25 (24%)**	3/25 (12%)	1/25 (4%)
Instruktion	0	**6/28 (21,4%)**	**21/28 (75%)**	1/28 (3,6%)	0
Erlaubnis	2/23 (8,7%)	0	**13/23 (56,5%)**	1/23 (4,3%)	**7/23 (30,4%)**
GESAMT:	**20**	**18**	**42**	**7**	**17**

Tab. (27): Überblick über Arten der Rückmeldung nach unterschiedlichen Handlungen mit *du kannst…*

Den oben dargestellten Ergebnissen lassen sich mehrere wichtige Tendenzen entnehmen: So werden Angebote und Lösungsvorschläge am häufigsten mit einer Annahme oder einer Ablehnung aufgenommen, ohne dass die angebotene oder vorgeschlagene Handlung ausgeführt wird. In den meisten Fällen handelt es sich in solchen Fällen entweder um Ablehnungen oder um Vorschläge einer Lösung, die nicht sofort einzusetzen ist, sondern die sich auf ein zeitlich distanziertes Problem bezieht. Darüber hinaus bekommen Lösungsvorschläge oftmals keine Rückmeldung. Dies tritt in meinen Daten oft in Mehrparteieninteraktionen auf, in denen das Rederecht von anderen Teilnehmenden nach dem *du kannst…*-Turn ergriffen wird, oder auch in nicht-fokussierten Interaktionen, die durch die Bedingungen der Multiaktivität gekennzeichnet sind und in denen die AdressatInnen sich mit konkurrierenden praktischen Aktivitäten beschäftigen. Wichtig ist, dass *du kannst…*-SprecherInnen in solchen Fällen im Anschluss keine Reaktion von den AdressatInnen einfordern. Dies deutet darauf hin, dass *du kannst…*-Lösungsvorschläge nur eine geringe Reaktionserwartung an die AdressatInnen richten und keine Rückmeldung im Sinne einer konditionellen Relevanz normativ erwartbar machen. Vielmehr scheinen *du kannst…*-Turns in solchen Fällen lediglich den AdressatInnen eine Möglichkeit anzubieten, auf die vorgeschlagene Lösung zu reagieren, was auch mit der deklarativen Syntax einhergeht (Stivers/Rossano 2010).

Die häufigsten Reaktionen auf Handlungsvorschläge stellen Annahmen und (zumeist) Ablehnungen, Annahmen+Ausführung der mit *du kannst…*formulierten Handlung und eine Ausführung der Handlung ohne verbale Annahme, wobei eine verbale Annahme mit einer folgenden Ausführung der Handlung den häufigsten Rückmeldetyp darstellt. Diese Ergebnisse können einerseits darauf hindeuten, dass nach Handlungsvorschlägen eine höhere Erwartung einer Annahme des vorgeschlagenen Handlungsschritts besteht. Dies geht

[131] N=3/5 Fälle von Angeboten werden abgelehnt, während nach n=2 Fällen von *du kannst…*-Angeboten andere Arten von Reaktionen folgen (d.h. Sonstiges).

auch damit einher, dass solche Handlungsvorschläge in Umgebungen vorkommen, in denen AdressatInnen verfügbar sind und eine Verpflichtung haben, zum gemeinsamen Projekt beizutragen. Wenn man Handlungsvorschläge mit Instruktionen jedoch vergleicht, fällt auf, dass Handlungsvorschläge auch abgelehnt (Variable: [Annahme/Ablehnung]), ausgehandelt (Variable: [Sonstiges]) oder ignoriert werden können (Variable: [Keine Reaktion]). Im Unterschied zu Instruktionen, die am häufigsten mit einer sofortigen Umsetzung der mit *du kannst…* formulierten Handlung aufgenommen werden, scheinen Handlungsvorschläge mehr Freiraum für die RezipientInnen in Bezug auf ihr künftiges Handeln zuzulassen. Nach Erlaubnissen wird die Handlung ebenfalls am häufigsten sofort ausgeführt. In den Fällen, in denen keine Reaktion auftritt, handelt es sich um Situationen, in denen die Adressateninitiative sich nicht auf das unmittelbare Redemoment, sondern auf die Zukunft bezieht.

8.5 Zusammenfassung und Diskussion

Im obigen Analyseteil wurden fünf systematische Verwendungen dargestellt, die sich mit dem Format *du kannst…* vollziehen lassen: Angebote (Abschnitt 8.3.1), Lösungsvorschläge (Abschnitt 8.3.2), Vorschläge eines nächsten Handlungsschritts (Abschnitt 8.3.3), Instruktionen bzw. instruierende Aufforderungen (Abschnitt 8.3.4), und Erlaubniserteilungen bzw. Ratifikationen der Adressatenintention (Abschnitt 8.3.5). In Tabelle (28) werden die wichtigsten Merkmale des Formats in jeder der oben dargestellten Verwendungsweisen zusammengefasst.

Die in diesem Kapitel vorgestellte Analyse hat die bisherigen Erkenntnisse über die Verwendung des Formats *du kannst…* teilweise bestätigen, aber auch deutlich erweitern können. So wurde gezeigt, dass das Format tatsächlich in allen präsentierten Fällen die Bedeutung der ‚Eröffnung einer Handlungsmöglichkeit' (Brünner/Redder 1983) aufweist und für Handlungen wie Angebote, Vorschläge, Erlaubnisse und Instruktionen (Deppermann 2018a) eingesetzt werden kann. Allerdings konnte die vorliegende Analyse die bisherigen Ergebnisse deutlich erweitern, indem die sprachlichen und sequenz-relevanten Besonderheiten und Systematiken der Verwendung des Formats für all diese Handlungen ausgearbeitet wurden (s. die Zusammenfassung in Tab. 28). Darüber hinaus konnten granuläre bzw. spezifischere Verwendungen des Formats identifiziert werden, wie z. B. Vorschläge eines möglichen nächsten Handlungsschritts, die zwar Aufforderungen sehr ähneln, aber trotzdem wichtige Unterschiede zu prototypischen Bitten, Aufforderungen und Instruktionen aufweisen, da den AdressatInnen mehr Handlungsautonomie gelassen wird. Diese Ambiguität bzw. die Tatsache, dass *du kannst…* in bestimmten Fällen einen Vorschlagscharakter beibehält, könnte als kollateraler Effekt (Sidnell/Enfield 2012) des Formats angesehen werden.

	Angebot	**Lösungsvorschlag**	**Handlungsvorschlag**	**Instruktionen**	**Erlaubnis bzw. Ratifikation der Adressatenintention**
Sequenzkontext	Kontexte, in denen die AdressatInnen aufgrund von laufenden Aktivitäten von den Teilnehmenden möglicherweise Bedarf / Wünsche nach einem Objekt hätten, die jedoch von AdressatInnen selbst nicht angezeigt werden	Display eines Problems von AdressatInnen	Display der Verfügbarkeit von AdressatInnen im gemeinsamen Projekt (z. B. weil die vorherige Aufgabe erledigt wurde) und das Fehlen von weiteren Aufgaben	Auftreten von äußeren Umständen, die einen nächsten erwartbaren Handlungsschritt ermöglichen	In der Regel eine Anzeige einer Handlungsintention bzw. -initiative von AdressatInnen
Turndesign	• lexikalisch realisierte Argumente • SV(O)-Muster • Adverb *auch*	• lexikalisch realisierte Argumente • SV(O)-Muster • Adverb *auch*	• SV(O)-Muster • Temporaladverbien *(jetzt, dann gleich, schon mal* etc.)	• [Konditionalsatz/Temporaladverb+VS(O)]-Muster • Temporaladverbien (*jetzt, dann, grad, wieder* etc.)	• Pronominale Argumente oder keine Argumente • (O)V(S)-Muster • Proverb *machen*
Rückmeldung	Ablehnung	Annahme/Ablehnung, keine Aufnahme	• Annahme/Ablehnung, • Annahme+Ausführung der Handlung • sofortige Ausführung der Handlung	sofortige Ausführung der Handlung	sofortige Ausführung bzw. Fortsetzung der Handlung
Globale Handlungs-beschreibung	Lieferung einer Handlungsoption, die eine Hilfestellung darstellt		Lieferung einer Option, wie man zum gemeinsamen Projekt beitragen und kooperieren kann	Wissensvermittlung über die unabhängig von SprecherInnen bestehende und im Rahmen	Bewilligung einer Handlungsoption, die von AdressatInnen schon angezeigt wurde oder präsupponiert wird

				der Aktivitätsstruktur erwartbare Handlungsoptionen von AdressatInnen	
Höhere deontische Rechte	AdressatInnen	AdressatInnen	SprecherInnen, wobei die AdressatInnen eine gewisse Handlungsautonomie im Rahmen eines von SprecherInnen vorgegebenen Spielraums haben	SprecherInnen (wobei die epistemische Autorität eine größere Rolle zu spielen scheint)	SprecherInnen

Tab. (28): Zusammenfassender Überblick über Verwendungsweisen von *du kannst…*

Den Analysen ließ sich jedoch auch entnehmen, dass es bestimmte Bedeutungsmerkmale gibt, die in mehreren Verwendungen von *du kannst…* identifiziert werden können, weswegen in manchen Fällen keine eindeutigen bzw. strikten Grenzen zwischen einzelnen Handlungskategorien gezogen werden können. So lässt sich z. B. die Bedeutung der Wissensvermittlung nicht nur in Instruktionen, sondern auch in manchen Fällen von Lösungsvorschlägen erkennen. In Fällen, in denen den AdressatInnen Zugang zu einem Objekt angeboten wird oder in denen der Lösungsvorschlag die Benutzung eines den SprecherInnen gehörenden Objekts mitimpliziert, lässt sich außerdem die Bedeutung der Erteilung von Rechten erkennen, die einen Erlaubnischarakter aufruft, was ebenfalls als kollateraler Effekt des Formats gelten könnte.

Trotz wichtiger sequenzieller und kontextueller Unterschiede zwischen den in diesem Kapitel dargestellten Verwendungen von *du kannst…* lässt sich eine gemeinsame Grundbedeutung festlegen, nämlich die Erteilung einer Handlungsoption an die AdressatInnen (Brünner/Redder 1983). Diese globale Bedeutung kann jedoch weiter spezifiziert werden in (i) *Handlungsoptionen liefern* und (ii) *Handlungsoptionen bewilligen/genehmigen/ermöglichen*. So gehören Angebote, Lösungsvorschläge, Vorschläge eines nächsten Handlungsschritts und Instruktionen zu der Gruppe von Handlungen, mit denen den AdressatInnen eine Handlungsoption *geliefert* wird, die für sie im Redemoment in Frage kommen könnte bzw. potenziell erwartbar/relevant[132] sein könnte. Im Falle von Angeboten wird den AdressatInnen eine Handlungsoption in solchen Umgebungen zur Verfügung gestellt, in denen die AdressatInnen zwar keine Orientierung an der Notwendigkeit oder Relevanz einer Hilfestellung zeigen, aber in denen die AdressatInnen trotzdem potenzielle Bedürfnisse/Wünsche haben könnten, die im gegebenen Interaktionskontext bzw. in Bezug auf ihre aktuellen Aktivitäten von Belang sind. Eine Handlungsmöglichkeit kann für die AdressatInnen auch deshalb relevant sein, weil sie ein Problem mit ihrem eigenen Projekt haben, zu dem die SprecherInnen mit *du kannst…* eine mögliche Handlungsoption als Lösung bieten, wie im Falle von Lösungsvorschlägen. Eine potenzielle Relevanz der Lieferung einer Handlungsoption besteht auch bei Handlungsvorschlägen, weil die AdressatInnen in solchen Fällen zwar verfügbar sind, aber keine weiteren Aufgaben haben und (oftmals) weniger deontische und/oder epistemische Rechte in Bezug auf die innere Abfolgestruktur (d.h. Teilschritte und Aufgaben, die zum Erreichen eines gemeinsamen Ziels führen) aufweisen, um zu bestimmen, was als Nächstes zu erledigen ist. Im Falle von Instruktionen werden Handlungsoptionen geliefert, die in gegebenen äußeren Umständen laut gewissen Normen, Regeln oder Aktivitätsabläufen für das laufende Handeln von den AdressatInnen zwar erwartbar sind, bei denen die AdressatInnen jedoch eine [K-]-Position bezüglich dieses Wissens haben.

Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass *du kannst…*-Turns unterschiedliche Arten von Handlungsmöglichkeiten ansprechen, was in der bisherigen Forschung nicht direkt angesprochen wurde (vgl. Brünner/Redder 1983). So können diese Optionen etwas betreffen, was unter der Kontrolle und/oder der Verantwortung der SprecherInnen liegt.

[132] ‚Relevant' wird an dieser Stelle *nicht* im engen Sinne der normativen konditionellen Relevanz verstanden.

Dies ist z. B. bei Angeboten, in denen die SprecherInnen größere Rechte auf Objekte haben, die mit *du kannst…* angeboten werden, der Fall, oder auch in Handlungsvorschlägen, in denen die SprecherInnen meistens die Hauptverantwortlichen für das Gesamtprojekt sind, in das die AdressatInnen involviert sind. Mit *du kannst…* lassen sich jedoch auch Handlungsoptionen formulieren, die durch äußere Umstände eröffnet werden und nicht von SprecherInnen abhängen (wie vor allem im Falle von Instruktionen, aber auch in einigen Fällen von Lösungsvorschlägen).

Handlungsoptionen können nicht nur geliefert, sondern auch genehmigt bzw. bewilligt werden, wie in Abschnitt 8.3.5 gezeigt wurde. Die AdressatInnen werden in solchen Fällen auf keine (neue) Handlungsoption hingewiesen. AdressatInnen wird vielmehr zugestanden, die von ihnen beabsichtigte oder von *du kannst*...-SprecherInnen präsupponierte Handlung auszuführen. Darüber hinaus haben quantitative Auswertungen in Abschnitt 8.3.5 gezeigt, dass diese Verwendung sich von anderen Handlungen mit *du kannst…* durch mehrere Merkmale unterschiedet, wie z. B. die Argumentrealisierung, das Wortfolgemuster und die Art des Vollverbs. So scheinen die Ergebnisse ausreichend Argumente dafür zu liefern, das Format [(O) + kannst du + Proverb] als selbständiges und spezifisches Format für Ratifikationen der vorherigen Adressatenintention zu behandeln. Denn dieses Format weist zwar gewisse Ähnlichkeiten mit anderen *du kannst…*-Verwendungen vor allem auf der Bedeutungsebene auf, scheint aber an eine ganz spezifische Sequenzposition und eine ganz spezifische Funktion gebunden zu sein.

9 Handlungskonstitution und -zuschreibung mit *ich kann…*[133]

Das vorliegende Kapitel widmet sich der Darstellung des Funktionsspektrums des deklarativen Modalverbformats *ich kann….* Nach einer Übersicht der bisherigen Forschung zu dieser Form (Abschnitt 9.1) wird in Abschnitt 9.2 die Kollektion beschrieben, auf der die vorliegende Untersuchung beruht. Anschließend wird auf jeden Handlungstyp bzw. jede Funktion in Detail eingegangen, die sich regelmäßig mit dem Format vollziehen lässt. Als Nächstes werden die Ergebnisse der quantitativen Auswertung von ausgewählten Merkmalen von *ich kann…* in unterschiedlichen Verwendungsweisen dargestellt. Abschnitt 9.5 bietet eine Zusammenfassung sowie eine Diskussion der Verhältnisse zwischen den in Abschnitt 9.3 präsentierten Verwendungen und der Frage, ob *ich kann…* tatsächlich ein kontextübergreifendes Handlungspotenzial bzw. eine kontext- und funktionsübergreifende Bedeutung aufweist und ob sich alle *ich kann…*-Verwendungen, die in Abschnitt 9.3 präsentiert werden, als *ein* Format auffassen lassen.

9.1 Forschungsüberblick über das Funktionsspektrum von *ich kann…*

Während *ich kann…* als eine Form von modalisierten Sprechakten[134] behandelt wurde (Gloning 1997; Wunderlich 1983), gibt es bisher kaum Untersuchungen zu anderen Funktionen des Formats. Brünner/Redder (1983: 53) sprechen von einer *informativen* Verwendung bzw. Handlungsbedeutung von *ich kann…,* d.h. dass die SprecherInnen „damit auf Handlungsmöglichkeiten [verweisen], die aktuell für [sie] bestehen, im allgemeinen unabhängig [von den HörerInnen]“. Allerdings wird auf spezifischere Funktionen des Formats von den Autorinnen nicht eingegangen.

Eine Verwendung von *ich kann…* wird von Kupetz (2014, 2015) im Rahmen ihrer Untersuchung von Empathiedarstellungen bzw. Verstehensdisplays in Bezug auf den emotionalen Zustand des Gegenübers im Deutschen gezeigt, nämlich in Konstruktionen mit mentalen Verben, wie z. B. *kann ich verstehen/nachvollziehen* und *kann ich mir vorstellen*. Solche Formate werden laut Kupetz nicht dazu eingesetzt, um die emotionale Involviertheit von SprecherInnen (wie z. B. Mitgefühl, Mitleid, Mitfreude) gegenüber dem Betroffenen (*consequential figure;* Maynard 1997) aufzuzeigen, sondern sie gelten als Verfahren der Verstehensorientierung (d.h. Darstellen von Verstehen/Verständnis/Nachvollziehen; s. Deppermann/Schmitt 2009 zu Verstehensdokumentationen). Kupetz (2015)

[133] Genauso wie in Kapitel 8 wird für eine bessere Lesbarkeit auf das Format unabhängig von Wortfolgemustern bzw. unabhängig davon, in welcher Reihenfolge die Konstituenten *ich* und *kann* vorkommen, als *ich kann…* referiert. Auf einen möglichen Zusammenhang zwischen jeweiligen Wortfolgemustern und spezifischen Funktionen wird in Abschnitt 9.4 genauer eingegangen. In Abschnitt 9.5 wird über den handlungskonstitutiven Status von bestimmten Argumentrealisierungen diskutiert.

[134] Unter modalisierten Sprechakten werden v.a. performative Formeln verstanden, die in der Regel mit den Personalpronomen in der ersten Person, einem finiten Modalverb und einem sprechaktbezeichnenden Verb auftreten und die Einstellung des Sprechers in Bezug auf den Sprechakt anzeigen (vgl. Gloning 1997; Wunderlich 1983).

betont, dass in Erzählungen persönlicher Erlebnisse Darstellungen der Verstehensorientierung vom Betroffenen nicht als ausreichend ratifiziert werden, weshalb der Rezipient andere Ressourcen miteinbeziehen muss, um sein Verstehen/Verständnis und Affektion deutlich zu machen. Wenn keine weiteren Ressourcen der Empathiedarstellung vom Rezipienten benutzt werden, versucht der Betroffene seine Erzählung im folgenden Sequenzverlauf zu dramatisieren und zum Höhepunkt zu bringen, um eine angemessene Empathiedarstellung relevant zu machen. So handelt es sich bei Formaten wie *kann ich verstehen* oder *kann ich mir vorstellen* eher um Verstehensbehauptungen (engl. *claiming understanding*), die das Verstehen/Verständnis lediglich aufzeigen und im Unterschied zu Verstehensbekundungen nicht weiter explizieren bzw. ‚nachweisen' (vgl. Sacks 1992, II: 140f.; 426 zu *claiming* vs. *demonstrating* und *doing understanding*). Die Analyse in Abschnitt 9.3.5 wird zeigen, dass die Konstruktionen in anderen Interaktionskontexten nicht immer als unzureichend affiliativ behandelt werden und es in ihrer Folge nicht unbedingt zur Zuspitzung bzw. Dramatisierung der Erzählung und/oder der Anzeige der emotionalen Einstellung von SprecherInnen kommt. Darüber hinaus werden Unterschiede zwischen Vorkommen von *ich kann…* mit unterschiedlichen mentalen Verben gezeigt (vgl. Abschnitt 9.3.5).

Auch in anderen Sprachen wurden vergleichbare Formate nur wenig behandelt. Curl (2006) hat in ihrer Untersuchung von Angebotsformaten in englischen Telefongesprächen gezeigt, dass deklarative Angebote in der 1.P.Sg. (wie z. B. *I can/will…* ‚ich kann/werde…') interaktional veranlasst sind. Dies bedeutet, dass sie auf etwas reagieren, das von den AdressatInnen im vorherigen Sequenzkontext gesagt wurde, vor allem auf Probleme, die explizit im unmittelbar vorherigen Sequenzkontext von den AdressatInnen formuliert wurden. In Abschnitt 9.3.1 wird gezeigt, dass *ich kann…* im Deutschen genereller in Kontexten auftritt, in denen das Problem, das Interesse oder das Bedürfnis anderer Teilnehmenden leicht inferierbar und erwartbar ist.

Eine verwandte Konstruktion im Dänischen bildet den Fokus der Studie von Steensig/Heinemann (2014), die zwei Rückmeldeformate auf *remote requests* untersuchen, nämlich *det ska(l) jeg nok* ('das soll ich ADV') und *det ka(n) jeg godt* ('das kann ich ADV'). Die AutorInnen zeigen, dass die SprecherInnen mit dem Format *ka(n) godt*, das im Deutschen dem Format ‚(das) kann ich' am nächsten steht, die Fähigkeit und die Bereitschaft, die erbetene *remote* Handlung auszuführen, anzeigen, *ohne* sie als angemessen zu akzeptieren. Die Analyse in Abschnitt 9.3.3 wird darlegen, dass das Format *ich kann…* in der Funktion von Erfüllungen von Bitten bzw. Aufforderungen (bzw. *compliance*, oder *compliance projector*; Keevallik/Weidner 2021) sehr ähnlich wie das dänische Format *det ka(n) jeg godt* zu fungieren scheint.

9.2 Kollektionsbeschreibung

Die Datensammlung bestand zunächst aus n=661 Belegen des Verbs *können* in der 1.P.Sg. mit Videoaufnahmen aus FOLK. Ähnlich wie bei *du kannst…* (vgl. Abschnitt 8.2) umfasste die Auswahl Fälle mit vorangestelltem Personalpronomen (d.h. *ich kann…)* und

mit einem Personalpronomen, das dem Modalverb folgt (d.h. *kann ich…).* Als Nächstes wurden (i) alle Fälle des interrogativen Formats *kann ich…?,* (ii) Fälle, die nicht den in Abschnitt 4.2.2 erwähnten Auswahlkriterien entsprachen, sowie prosodisch/visuell/inhaltlich unklare Fälle ausgeschlossen. Überdies wurden in dieser spezifischen Auswahl auch solche Fälle ausgeschlossen, bei denen die Funktion bzw. die Handlung zwar identifizierbar war, aber nur *einmal* in der Datenauswahl vorkam. Das heißt, solche Verwendungen, die nicht systematisch in der Auswahl belegt wurden, wurden bei der folgenden Analyse nicht berücksichtigt. Zu dieser Auswahl wurden n=22 Fälle aus Telefongesprächen miteinbezogen. So besteht die dieser Analyse zugrundeliegende Kollektion aus n=94 Fällen des *ich kann…*-Formats (vgl. Tab. 4 in Abschnitt 4.2.2 für die Verteilung des Formats auf Interaktionsarten). Die in Abschnitt 9.4 präsentierten quantitativen Auswertungen beruhen jedoch auf n=87 Fällen, weil n=7 Belege als Grenzfälle kategorisiert und aus diesem Grund aus den Statistiken ausgeschlossen wurden.

Zusätzlich zu den in Abschnitt 4.2.3.2 präsentierten Kodierkategorien wurde die *ich kann…*-Kollektion nach folgenden Variablen kodiert:

- Art der Reaktion:
  - Annahme /Ablehnung
  - Sonstiges
  - Keine Reaktion
- Wird die mit *ich kann…* formulierte Handlungsoption von *ich kann…*-SprecherInnen in der Anschlusssequenz auch umgesetzt[135]? [ja/nein]
- Wird die mit *ich kann…* formulierte Handlungsoption von *ich kann…*-SprecherInnen noch *vor* der erkennbaren/beobachtbaren Reaktion der AdressatInnen initiiert[136]? [ja/nein]
- Art des Vollverbinfinitivs:

[135] Im Unterschied zu *kannst du…?* und *du kannst…*-Formaten wurde im Falle von *ich kann…* die Umsetzung der praktischen Handlung zwar berücksichtigt und auch systematisch kodiert, jedoch nicht als eine Art der Rückmeldung behandelt. Dies liegt daran, dass *ich kann…* oftmals nicht eine praktische Handlung der RezipientInnen als Reaktion erwartbar macht (wie eben bei *kannst du…?* und *du kannst…?* in gewissen Verwendungen der Fall ist; vgl. Kapitel 6 und 8 entsprechend). Sondern die zum Ausdruck gebrachte Handlungsoption wird immer (hauptsächlich) von *ich kann…*-SprecherInnen selber ausgeführt. Das heißt, diese Kategorie ist im Falle von *ich kann… a priori* keine responsive bzw. adressatenbezogene Kategorie, die als Reaktion der AdressatInnen auf den jeweiligen *ich kann…*-Turn zu beschreiben wäre. Die Ausführung der praktischen Handlung kann außerdem (i) noch *vor* der Rückmeldung der AdressatInnen initiiert werden, (ii) während bzw. gleichzeitig mit der Rückmeldung der AdressatInnen oder (iii) erst nach derer Rückmeldung. Außerdem finden sich mehrere Fälle, in denen die Handlung von *ich kann…*-SprecherInnen ausgeführt wird, wenn die AdressatInnen auf den *ich kann…*-Turn gar nicht reagieren. Auch diese komplexen temporalen Verhältnisse sprechen dagegen, die Initiierung der leiblichen/praktischen Handlung als eine reaktionsbezogene bzw. adressatenbezogene Kategorie zu behandeln.

[136] Diese Kategorie wurde nur in solchen Fällen kodiert, wenn der Gegenstand des Turns eine leibliche Handlung ist.

- Handlungsverb bzw. Tätigkeitsverb (inkl. Rezeptionsverben[137])
- Proverb (wie z. B. *machen* in *kann ich machen;* zur Problematik der Kategorie ‚Proverb' siehe Fn. 113 in Abschnitt 8.2)
- Kognitionsverb (wie z. B. *sich vorstellen, verstehen, nachvollziehen* u.ä.)

Die analytisch relevanten quantitativen Auswertungen werden in Abschnitt 9.4 präsentiert.

9.3 Handlungsspezifik

Im Weiteren werden sechs Handlungen bzw. Funktionen von *ich kann…* dargestellt, die sich regelmäßig mit diesem Format in meiner Kollektion vollziehen lassen, nämlich Angebote (Abschnitt 9.3.1), Ankündigungen (Abschnitt 9.3.2), Erfüllungen von Bitten (Abschnitt 9.3.3), Accounts für Zurückweisung der Hilfestellungsrelevanz (Abschnitt 9.3.4) und affiliative Verstehensdokumentationen (Abschnitt 9.3.5).

9.3.1 Angebote

Die erste systematische Verwendung von *ich kann…* in meiner Kollektion stellen Angebote dar. Angebote mit *ich kann…* treten dann auf, wenn das Problem/das Interesse/die Bedürfnisse von anderen Teilnehmenden aus der laufenden Aktivität oder der Sequenz klar inferierbar und/oder erwartbar sind oder in der vorherigen Sequenz schon explizit formuliert wurden (vgl. Curl 2006). Im Folgenden werden zwei Arten von Angeboten dargestellt, die in meiner Kollektion am häufigsten vorkommen, nämlich ‚zweite' Angebote (Abschnitt 9.3.1.1) und Angebote der Übernahme der nächsten relevanten Handlung (Abschnitt 9.3.1.2)

9.3.1.1 ‚Zweite' Angebote

In vielen Fällen von *ich kann…*-Angeboten handelt es sich *nicht* um die *erste* Lösung / die *erste* vorgeschlagene/angebotene Handlungsoption / das *erste* Angebot, was den wichtigsten Unterschied zu Angeboten mit *soll ich…?* (vgl. Abschnitt 5.3.1) und *willst/magst/möchtest du…?* (vgl. Abschnitt 7.3.3) darstellt. So wird mit *ich kann…* häufig eine (zusätzliche) bessere Alternative zu einer anderen Handlung angeboten, die von den SprecherInnen vorher schon initiiert wurde. Einen prototypischen Fall stellt Beispiel (68) aus dem WG-Casting dar.

[137] Da die Verwendungen von *ich kann…* mit Handlungsverben vs. Rezeptionsverben keine funktionalen Unterschiede aufweisen, wurden Rezeptionsverben letztendlich mit Handlungsverben zusammengerechnet.

Der Ausschnitt stammt aus einer initialen Phase der Interaktion, in der sich alle AnwohnerInnen der WG (SL, DB, NJ, ML und EH; vgl. Abb. 61) bei der Bewerberin AS vorstellen. In Zeile 01 sagt SL, dass Dustin (DB), der nur per Videokonferenz an dem Casting teilnimmt, dran ist. DB stellt sich vor (Z. 03-05, 08), worauf AS mit „okAy COOL“ reagiert (Z. 09). In Zeile 12 teilt NJ mit, dass DB in dem Zimmer hinter der Aufnahmeperson (im Transkript: Steffi) wohnt und fügt hinzu, dass dort auch ein Balkon ist (Z. 17). Während DB eine eingeschränkte Bestätigung realisiert (d.h. dass er *normalerweise* in dem Zimmer wohnt, jedoch nicht zurzeit; Z. 16), schaut NJ auf AS und sagt, dass sie ihr die Wohnung zeigen kann (Z. 18):

Bsp. (68): FOLK_E_00251_SE_01_T_01_c229_wohnung

```
01   SL   dustin du bis DRAN; (.)
02   AS   ((lacht))
03   DB   ye:ah;=
04        =ich stu ich studier äh molecular BIosciences;
05        (.)[bin jetz] im letzten MASt]ersemester;
06   NJ      [°h      ]
07   SL      [komplett auf ENGlisch,   ]
08   DB   =und bin so ende des jahres hoffentlich FERtig.
09   AS   °h okAy ↑↓COOL.
10        (0.5)
11   AS   ja;
12   NJ   *dustin wohnt in dem zImmer* §hinter steffi (.) (xxx) da,§
     nj-k *zeigt Richtung Zimmer-----*
     as-b                              §schaut nach hinten/auf die
          Aufnahmeperson§
13   NJ   (.) ja?
14   AS   ((lacht))
15   SE   ((lacht))
16   DB                      [norMAlerweise.                   ]
17   NJ   *da is *auch_n b*al[KON,*=
     nj-k *......*zeigt Richtung DBs Zimmer*,,,,,,*
18=> NJ                             =%*ich kann dir ja mal %die]
     nj-b                            %auf den Bildschirm---%auf AS--->
     nj-k                             *legt den Unterarm auf den Tisch
          und beugt sich nach vorne--->
  => NJ   WOHnung ze$#[igen.]
     as-k           $biegt sich zur tasche unten--->>
     abb             #61
19   AS               [JA-  ]%*=des wär COOL.
     nj-b                ---->%
     nj-k                  -->*nickt und steht auf--->>
20   XW   <<pp>(so)>-
```

Abb. (61): NJ schaut auf AS während des *ich kann…*-Turns.

Mit dem *ich kann…*-Turn in Zeile 18 bietet NJ der Bewerberin AS an, einen Rundgang in der Wohnung zu machen. Das Angebot wird vollzogen, nachdem NJ mit einer Beschreibung der Wohnung angefangen hat (Z. 17). Mit *ich kann…* bietet NJ also eine Alternative zu der von ihr schon initiierten Handlung, nämlich zu der Beschreibung der Wohnung an. Diese Alternative stellt in diesem Fall sowohl eine erwartbare Handlung innerhalb der Aktivität des WG-Castings bzw. einer Wohnungsbesichtigung als auch eine *passendere* bzw. *präferierte* Handlung dar, die den Bedürfnissen und Interessen von AS als Bewerberin im Vergleich zu lediglich einer Beschreibung der Wohnung besser gerecht wird.

Noch während der Realisierung des *ich kann…*-Turns legt NJ den linken Unterarm auf den Tisch und beugt sich etwas nach vorne, was als Vorbereitung des Aufstehens angesehen werden kann und von einer hohen Erwartung einer präferierten Rückmeldung von AS zeugen kann (vgl. Abb. 61). NJ schaut AS an und bleibt sitzen, bis AS eine bestätigende Antwort liefert (Z. 19). So zeigt NJ auch durch ihr nonverbales Verhalten, dass sie eine Rückmeldung (d.h. eine Annahme/Ablehnung des Angebots) von AS erwartet bzw. dass AS die deontische Autorität hat, über die Initiierung des Rundgangs in diesem Moment zu entscheiden. Sobald AS eine Annahme des Angebots in der turnfinalen Überlappung mit NJs *ich kann…*-Turn liefert, fängt NJ an aufzustehen, während AS noch nach unten zu ihrer Tasche kurz beugt, um ihre Sachen abzulegen, wie sie später sagt (nicht im Transkript dargestellt). Das nonverbale Verhalten von beiden Teilnehmerinnen in der dritten Position zeugt in diesem Fall von einem geteilten Verständnis dessen, dass NJ mit ihrem *ich kann…*-Turn ein Angebot einer sofortigen Handlung vollzieht.

So wird mit *ich kann…* in Beispiel (68) eine Alternative zu der Handlung angeboten, die die Sprecherin vorher schon selber initiiert hat. Diese Alternative stellt dabei eine ‚präferierte' und normativ erwartbare Option in der laufenden Aktivität dar, die den Interessen der Adressatin am besten entspricht. Allerdings können mit *ich kann…* ‚zweite' Angebote auch in Reaktion auf vorherige Problemanzeigen bzw. Formulierungen von *erkennbaren Problemen* mit der laufenden Aktivität formuliert werden. Auch in solchen Fällen werden mit *ich kann…* alternative bzw. ‚zweite' Lösungen bzw. Handlungsoptionen formuliert, nachdem die ersten Lösungen schon initiiert/ausprobiert wurden, wie Beispiel (69) zeigt.

Das Beispiel stammt aus einer Spielinteraktion zwischen VP, CP, RM und GG. Bevor der Ausschnitt beginnt, fangen die TeilnehmerInnen an zu spielen, als CP sagt, dass es ihr zu dunkel ist. Während VP fragt, ob die anderen TeilnehmerInnen eine Lampe hinter ihnen anmachen können, schlägt GG vor, das Licht in der Küche anzumachen (Z. 02, 04). In Zeile 05 realisiert RM eine Vergewisserungsfrage mithilfe einer Teilwiederholung „in der KÜche?“ und schaut auf VP (vgl. Abb. 62), die als Verantwortliche für die Aufnahme die deontische Autorität über die Entscheidungen hat, die die Lichtkonstellation und deren Auswirkung auf die Aufnahme betreffen. VP nickt und sagt, dass RM prüfen soll, wie es aussieht (Z. 07). RM steht schon während VPs Turn in Zeile 07 auf, nimmt die Aufforderung mit „ja oKAY;“ an und läuft in die Küche. Als sie in der Küche ist, initiiert sie einen *ich kann…*-Turn in Zeile 10:

Bsp. (69): FOLK_E_00357_SE_01_T_01_c405_küche

```
01   VP   könnt [ihr daHINten   ne][lampe  AN]ma[chen?]
02   GG         [mach in der KÜChe][s lich;  ]
03   RM                            [(xxx xxx)]
04   GG                                        [mach ] in
          [der KÜChe_s licht; ]
05   RM   [in der KÜC*he?#    ]
     vp              *nickt--->
     abb                 #62
```

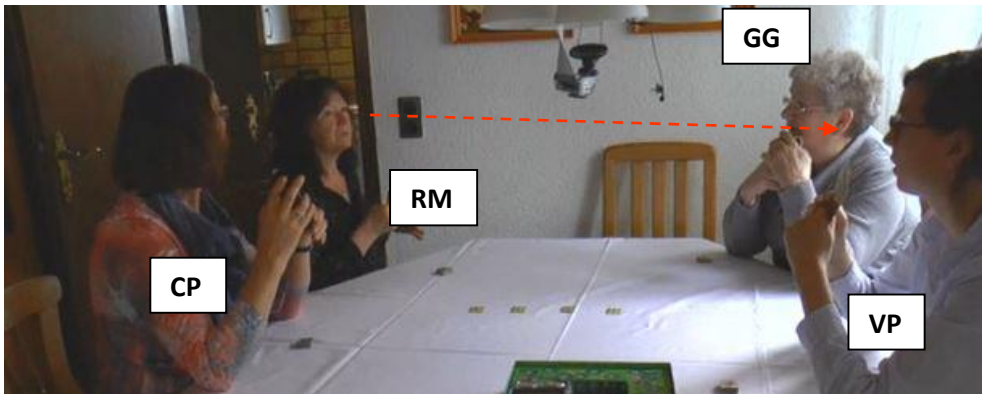

Abb. (62): RM schaut auf VP, während sie die Vergewisserungsfrage in Zeile 05 stellt.

```
06        (0.5)
07   VP   %probier* mal wie DE[S is; ]
     rm   %steht auf und geht in die Küche--->
     vp       --->*
08   RM                       [ja   o]KAY;
09        (2.4)
10=> RM   ich kann auch ne el e
  =>      DE% (.) <p>leuchte %holen>.%
     rm   ->%................%macht das Licht in der Küche an%
11        %(0.9)
     rm   %schaut auf CP/Richtung Wohnzimmer--->
12   CP   nee.=des [merkt mer GAR ] net;
13   RM            [so ne KLEIne. ]
14        (0.6)
```

```
15   CP   des merkt mer GAR [nit.=
16                               =is k]ää UNnerschied;
17   RM                     [nee,     ]
18   XW   °h%
     rm   ->%
19   RM   [(KEIN unterschied).]
20   GG   [a des müsse doch  f]ia eire %kartn% LANge,
     rm                                %macht das Licht in der Küche
          aus%kehrt zurück in das Wohnzimmer--->>
```

Mit ihrem *ich kann...*-Turn bietet RM an, eine LED-Lampe zu holen. Diese Handlung stellt eine mögliche Lösung des Problems von CP und ihr selbst dar. Genauso wie in Beispiel (68) handelt es sich bei der mit *ich kann…* formulierten Handlungsoption um eine mögliche *Alternativlösung* zu der, die RM in diesem Moment noch ausprobiert, nämlich das Licht in der Küche anzumachen. Diese Alternativlösung wird geäußert, als die Wirksamkeit der vorherigen Lösung noch nicht überprüft wurde: Erst am Ende des *ich kann…*-Turns schaltet RM das Licht in der Küche an und schaut zurück in das Wohnzimmer. Nach einer Pause in Zeile 11 sagt CP, dass man das gar nicht merkt. An dieser Stelle ist ihre Reaktion jedoch ambig: Sie könnte sich sowohl auf das Lichtschalten als auch auf das alternative Angebot von RM beziehen. Von dieser Ambiguität zeugt auch RMs Expansion „so ne KLEIne.“ (Z. 13), die sie sofort nach der negierten Responsivpartikel von CP („nee.“; Z. 12) äußert. In Zeilen 15-16 wiederholt CP nochmal, dass man das gar nicht merkt und dass dies keinen Unterschied macht. Im Anschluss schaut RM zurück auf den Lichtschalter in der Küche und macht das Licht aus (Z. 20), was davon zeugen könnte, dass sie CPs Turn jetzt als Reaktion in Bezug auf die Wirksamkeit des Küchenlichts versteht.

Trotz dieser scheinbaren Ambiguität der Reaktionen von den Teilnehmenden kann man diesem Fall entnehmen, dass das Angebot mit *ich kann…* in der Umgebung auftritt, in der eine andere mögliche Lösung bzw. eine andere Handlungsoption schon im Spiel ist, weswegen die mit *ich kann…*angebotene Handlungsmöglichkeit lediglich eine Alternative bietet.

Mit *ich kann…* lassen sich überdies nicht nur zusätzliche Alternativangebote, sondern auch *erneute* bzw. *nochmalige* Angebote realisieren, die von *ich kann…*-SprecherInnen vorher schon geäußert, aber von AdressatInnen abgelehnt wurden (vgl. Sacks 1992, II: 318-331 zu *re-offering*). Ein Beispiel stellt Fall (70) dar. Das Beispiel kommt aus der Renovierungsinteraktion zwischen PZ und TZ. TZ streicht die Wand hinter dem Schrank. Am Anfang des Ausschnitts kommt PZ auf sie zu und äußert eine positive Bewertung von TZs Arbeit (Z. 02). Darauf reagiert TZ mit einer minimalen Rückmeldung (Z. 04) und einer Beschwerde bzw. einem *trouble report* (vgl. Kendrick/Drew 2016), nämlich, dass es anstrengend ist (Z. 05). Nach einer kurzen Pause (Z. 06) sagt PZ, dass sie an der Stelle weiterarbeiten kann (Z. 07):

Bsp. (70): FOLK_E_00217_SE_01_T_03_c1342_anstrengend

```
01        (0.9)
02   PZ   hey SCHICK,
03        (1.1)
04   TZ   HM_hm,
05   TZ   (.) ANstrengend;
06        (0.3)
07=> PZ   ja ich kann_s MACHen;=
08   PZ   =hab ich ja geSAGT,
09        (0.3)
10   TZ   NEIhin.
11        (1.1)
12   TZ   is ja UNfair.
13   PZ   (.) wieSO?
14   TZ   °h (.) ja weil dann musst du ja viel MEHR streichen als
          [ich;   ]
15   PZ   [glaub i]ch NET,
16        (0.2)
17   TZ   doch,
18        (0.7)
19   PZ   [kay,     ]
20   TZ   [wenn ich ] es nich MACH,
21        (0.5)
22   PZ   dann mach ich jetz da an der TÜR weiter;
```

Mit ihrer TCU in Zeile 07 bietet PZ an, die Aufgabe von TZ, die sie schon ausführt, zu übernehmen und sie somit von der anstrengenden Aufgabe zu entlasten. In Kapitel 5 wurde gezeigt, dass auch *soll ich…?* für Angebote der Übernahme der Aufgabe der AdressatInnen verwendet wird (vgl. Abschnitt 5.3.1.2). Im Unterschied zu Angeboten mit *soll ich…?* handelt es sich im Falle von *ich kann…* jedoch um *nochmalige* Angebote der Übernahme, die schon früher in der Interaktion von den SprecherInnen ausgeführt wurden. Eine Evidenz dafür lässt sich in PZs Turn finden: In Zeile 08 produziert sie eine weitere TCU, mit der sie TZ darauf hinweist, dass sie das schon gesagt hat. Sie stellt somit einen retrospektiven Bezug zu einem früheren Punkt in der Interaktion her. Dadurch rahmt sie ihren *ich kann…*-Turn in Zeile 07 als ein *wiederholtes* bzw. *erneutes* Angebot. Überdies zeigt die Modalpartikel *ja* an, dass dies auch zum geteilten Wissen bzw. *common ground* (Clark 1996) der beiden TeilnehmerInnen gehört (Reineke 2016) und dass PZs Angebot nicht (nur) durch TZs Problemformulierung in Zeile 05 bedingt ist, weil es schon vorher und unabhängig von ihr ausgeführt wurde. Der Verweis auf geteiltes Wissen in Bezug auf ein früheres Hilfsangebot weist in diesem Fall zumindest teilweise den ‚Zwang' bzw. die Verpflichtung für TZ, diese Handlung auszuführen, zurück und damit gleichzeitig auch ihre Beschwerde. Indem PZ ihre Schwester über die immer noch bestehende Bereitschaft der Hilfestellung informiert, könnte man den *ich kann…*-Turn sogar als eine Art *pursuit* der Annahme der Hilfe ansehen, nachdem die vorherigen Angebote nicht angenommen wurden.

In Zeile 10 liefert TZ eine ablehnende Antwort und anschließend einen Account, dass es unfair wäre (Z. 12), weil sie in diesem Fall weniger als PZ machen würde (Z. 14). Mit

ihrer Antwort zeigt sie an, dass ihre Bewertung in Zeile 05 nicht der Rekrutierung der Hilfe diente und keine Hilfestellung in Form von Angebot relevant setzte. Besonders angesichts von TZs Accounts nach der Ablehnung von PZs Angebot könnte ihre Bewertung in Zeile 05 stattdessen als eine Strategie des *fishing for compliments* angesehen werden.

Eine weitere Evidenz dafür, dass PZ mit *ich kann…* ein *wiederholtes* Angebot macht, bietet auch folgende Sequenz, die ca. 3 Minuten zuvor stattfand:

Bsp. (71): FOLK_E_00217_SE_01_T_03_c1237_hinsetzen

```
01        (0.9)
02   PZ   willst du dich HINsetzen;=
03        =dann mach ICH des?
04   TZ   ?hm?hm,
05        (1.2)
06   PZ   sicher ?hm ?hm,=
07        =weil es kommen noch MEHR wände.
08        (0.9)
09   TZ   jaJA;=wa
10        (0.2)
11   TZ   (is) SCHON okay.
12        (2.1)
13   PZ   un nachher gehste HEIM un tust dich beschwErn dass ich dich
          hier hab zum Arbeiten <<h>gezwungen>>?
14        (0.9)
15   PZ   NEin,
16        (0.8)
17   TZ   NEin;
18   PZ   weil wie geSAGT,=
19=> PZ   =ich kann des jetz gErne noch voll MACHen.
20        (0.2)
21   TZ   NEin;
22        (.) is [UNfair ge]gen dich wenn ich v viel WEniger mach;
23   PZ          [NEin;    ]
24        (0.6)
25   PZ   ja?; ((stöhnt))
26        (0.3)
```

Diesem Ausschnitt lässt sich entnehmen, dass PZ TZ das gleiche Angebot tatsächlich schon drei Minuten vorher gemacht hat, und zwar einmal in Zeilen 02-03 und wiederum mit dem *ich kann…*-Format in Zeilen 18-19, auch hier erst *nachdem* die Hilfestellung schon zum ersten Mal angeboten wurde.

Somit konnte in diesem Abschnitt gezeigt werden, dass Angebote mit *ich kann…* nicht nur in Kontexten auftreten, in denen ein Problem der AdressatInnen deutlich bzw. klar formuliert wurde, sondern auch um ‚zweite' Angebote zu vollziehen. Um ‚zweite' Angebote handelt es sich in solchen Fällen insofern, als mit *ich kann…*

(i) eine ‚zweite' bzw. eine *alternative* Handlungsoption formuliert wird, die im gegebenen Kontext den Interessen/Bedürfnissen der Interaktionsteilnehmenden besser als die vorher initiierte bzw. angebotene Handlung entspricht (vgl. Bsp. 68),

(ii) eine ‚zweite' bzw. *alternative* Problemlösung angeboten wird, nachdem eine andere Lösung schon geäußert wurde/ausprobiert wird (vgl. Bsp. 69), und
(iii) ein wiederholtes bzw. erneutes Angebot ausgeführt wird, das früher schon abgelehnt wurde (vgl. Bsp. 70-71).

9.3.1.2 Angebote der Übernahme der nächsten relevanten Handlung

In diesem Abschnitt wird eine spezifische Art von Angeboten dargestellt, bei denen sich die SprecherInnen bereit erklären, eine Handlung oder eine Aufgabe zu übernehmen, die von Interaktionsteilnehmenden zuvor *relevant* gemacht wurde. In prototypischen Fällen wird *ich kann…* in Reaktion auf Handlungen realisiert, die zwar eine bestimmte Handlung (als SPP) relevant machen, die keinem spezifischen Teilnehmer zugewiesen wurde. Aus diesem Grund bleibt es offen, *wer* diese Handlung ausführen wird. Mit *ich kann…* bietet man an, die relevant gesetzte Handlung auszuführen, wie in folgendem Beispiel gezeigt wird.

Beispiel (72) stammt aus dem theoretischen Fahrunterricht, in dem die SchülerInnen das Einparken mithilfe eines Simulationsprogramms üben. Bevor der Ausschnitt beginnt, kündigt die Lehrerin (LE) die nächste Aufgabe an, nämlich rückwärts einzuparken. In Zeile 2 formuliert sie das Problem, dass jetzt alle SchülerInnen schon dran waren. Deswegen initiiert sie in Zeile 03 ein ‚Turn-Angebot' (Redder 1984: Abschnitt 3.2) und fragt, wer die Aufgabe freiwillig übernehmen will. Nachdem eine der SchülerInnen (AS), der die Übungen besonders schwerfallen, ihren Unwillen zum Ausdruck bringt (Z. 05), äußert einer der SchülerInnen den *ich kann…*-Turn (Z. 13):

Bsp. (72): FOLK_E_00350_SE_01_T_03_c106_freiwillig

```
01        (0.7)
02   IN   so jetzt wart ihr alle schon DRAN,=
03   IN   =wer will FREIwillig?
04        (0.3)
05   AS   ((gähnt)) hm isch NISCHT,
06        (0.6)
07   IN   [((lacht))]
08   RO   [((lacht))]
09   EV   [((lacht))]
10        (0.4)
11   IN   ((sniffs))
12        (1.1)*(0.1)*
     ro        *hebt die rechte Hand*
13=> RO   isch kann NOCH ma%l,
     in                    %....
14   IN   %ja*% robin dann mach DU.
     in   %nickt%geht weg vom Computer--->>
     ro      *steht auf und geht zum Computer--->>
15        (4.5)
```

Die W-Frage der Lehrerin in Zeile 03 ist dadurch gekennzeichnet, dass sie nicht an eine/-n spezifische/-n Adressatin/-en gerichtet ist, sondern an alle SchülerInnen. Als SPP macht ihre Frage eine Meldung bzw. ein Angebot von einer/-em der AdressatInnen, die vorher angekündigte Aufgabe zu übernehmen, relevant. Nach der Absage von AS in Zeile 05 und nach dem gemeinsamen Lachen aller Interaktionsteilnehmenden (Z. 07-09) hebt RO seine Hand und sagt, dass er die Aufgabe nochmal übernehmen kann. Mit seinem *ich kann…*-Turn vollzieht er eine Art Selbstwahl (vgl. Sacks et al. 1974). Im Unterschied zu Beispielen (70)-(71) wird in diesem Fall jedoch nicht angeboten, die Aufgabe von der Adressatin zu übernehmen, die sie schon *ausführt*, sondern es geht um die Übernahme der Aufgabe, für die noch niemand nominiert wurde. Der *ich kann…*-Turn in Zeile 13 wird in diesem Fall weder mit Argumenten noch mit einem Vollverbinfinitiv realisiert, was durch die schon vorher hergestellte Orientierung bzw. die Salienz der nächsten relevanten Handlung ermöglicht wird (Deppermann 2020). Nach seinem Turn in Zeile 13 bleibt der Schüler sitzen, bis sein Angebot von der Lehrerin angenommen wird. Durch sein nonverbales Verhalten zeigt er seine Orientierung an der deontischen Autorität der Lehrerin, die Entscheidung über den Aktivitätsverlauf zu treffen.

In manchen Fällen wird mit *ich kann…* auch eine nächste relevante Handlung übernommen, die nicht an den *ich kann…*-Sprecher gerichtet war, sondern an *andere* InteraktionsteilnehmerInnen (vgl. Lerner 2019; Stivers/Robinson 2006). Ein Beispiel stellt Extract (73) aus der Frühstücksinteraktion zwischen TM, seinem Sohn VM und seiner Frau JM dar. Am Anfang des Ausschnitts schaut VM auf seine Mutter JM, die in diesem Moment ihr eigenes Brötchen schneidet, reicht sein Brötchen an sie und bittet sie, sein Brot mit Quark und Marmelade zu schmieren (Z. 01; vgl. Abb. 63). Wenn VM seine Bitte in Zeile 01 vollzieht, zeigt die Mutter keine Verfügbarkeit, um der Bitte nachzukommen, weil sie mit ihrem eigenen Projekt beschäftigt ist, was auch VM durch die Wahl des *kannst du…*-Formats anzeigt (vgl. Abschnitt 6.3.2; vgl. auch Gubina 2021a). Nachdem die Reaktion der Mutter in Zeile 02 ausbleibt, realisiert TM einen *ich kann…*-Turn (Z. 03):

Bsp. (73): FOLK_E_00309_SE_01_T_01_c532_erdbeer

```
01   VM   kanns du mir bitte ä:hm: (.) ein
     VM   quark marme*LAde brot schmiern MAma,#
     vm              *reicht das Brötchen an JM--->
     abb                                     #63
```

Abb. (63): VM reicht JM sein Brötchen, während JM ihr eigenes Brötchen schneidet.

```
02          (0.4)
03=> TM     ICH k[ann_s *MA]&Chen,
     vm            --->*reicht das Brötchen an TM--->
     tm                     &streckt die Hand Richtung VM/VMs Brötchen->
04   JM          [HM_hm,    ]
05          (0.6)
06=> JM     nee,*&=↑↓ICH kann das AUCH machen;
     vm     --->*
     tm      --->&
07          (1.5)
```

Mit seinem *ich kann…*-Turn in Zeile 03 bietet TM an, die nächste relevante Handlung auszuführen bzw. VMs Bitte nachzukommen, die *nicht* an ihn adressiert war (vgl. Lerner 2019). Dies lässt sich auch am Fokusakzent auf dem Subjekt „ICH“ erkennen (Z. 03), mit dem das *neue* mögliche Agens für diese Handlung kontrastiv hervorgehoben wird (vgl. Doherty 1985 zum Kontrastakzent). In diesem Fall ist das Angebot der Übernahme der konditionell relevanten SPP durch die fehlende Reaktion, die JM erst später in Überkappung mit TMs Angebot vollzieht (Z. 04), und ein fehlendes Display der leiblichen Verfügbarkeit der Mutter motiviert. Der *ich kann…*-Turn beinhaltet in diesem Fall ein pronominales Objekt *es* und ein Proverb *machen* (vgl. Kreß 2017), die sich beide retrospektiv auf die vorher formulierte bzw. aufgeforderte Handlung beziehen.

Da TMs Turn zumindest teilweise als *responsiv* gestaltet wird (vgl. Abschnitt 8.3.5 zu ähnlichen Merkmalen von der responsiven *du kannst…*-Verwendung), lässt sich fragen, warum TMs *ich kann…*-Turn nicht als einfache *compliance* interpretiert werden kann. Obwohl diese Interpretation in diesem Fall in der Tat nicht auszuschließen ist, leistet TM mit seinem *ich kann…*-Turn in dieser Position *mehr* als nur ein Nachkommen bzw. eine Erfüllung der Bitte: Im Falle einer prototypischen *compliance* erfüllt man die Erwartungen der Auffordernden an sich selbst und folgt dem *course of action* vorheriger SprecherInnen. In diesem Fall war die Bitte dennoch nicht an TM gerichtet, sondern er bietet an, eine Handlung zu vollziehen, die nicht von ihm erwartet wurde, was mit einer höheren Anzeige der Agentivität bzw. Handlungsautonomie verbunden ist. Indem er sich bereit erklärt, der Aufforderung von VM nachzukommen, informiert er gleichzeitig JM, dass

damit keine (konditionelle) Relevanz ihrer Antwort mehr besteht und sie sich mit ihrem eigenen Projekt weiterhin beschäftigen kann. Schon während der Realisierung des *ich kann…*-Turns fängt VM an, TM sein Brötchen zu überreichen und dieser streckt fast gleichzeitig seine Hand in Richtung von VMs Brötchen (vgl. z. B. Heath et al. 2018; Tuncer/Haddington 2020 zu solchen reziproken Koordinationen; vgl. auch Deppermann/Gubina 2021b; Zinken 2015).

In Zeile 06 äußert JM ebenfalls einen *ich kann…*-Turn und sagt, dass sie es auch machen kann. Mit ihrem Turn scheint sie sich an der *accountability* von TMs Handeln sowie an der Präferenz für die Ausführung der Handlung durch sie als ausgewählte Sprecherin zu orientieren (vgl. Sacks et al. 1974; Stivers/Robinson 2006). Ihr Turn wird von TM jedoch nicht aufgenommen und nicht als relevant für sein Handeln behandelt.

In diesem Ausschnitt wurde gezeigt, dass *ich kann…* zum Anbieten der Übernahme einer Handlung eingesetzt werden kann, die von vorangegangenen SprecherInnen angekündigt und relevant gemacht wurde. Spezifisch wurde gezeigt, dass (i) *der nächste Sprecher* bzw. *Akteur* durch die vorherige Handlung nicht ausgewählt wird (vgl. Bsp. 72) und/oder (ii) die/der vorher ausgewählte Teilnehmende nicht imstande ist, die nächste relevante Handlung zu produzieren (vgl. Bsp. 73). Mit *ich kann…* zeigt man die Bereitschaft an, die Handlung, die als Nächstes relevant ist, zu übernehmen. Solche Angebote treten naturgemäß nur in *multi-party*-Interaktionen auf, in denen es mehrere TeilnehmerInnen gibt, die eine Handlung ausführen können.

9.3.2 Ankündigungen

Die Verwendungen, die in diesem Abschnitt präsentiert werden, teilen gewisse Merkmale mit den in Abschnitt 9.3.1 dargestellten Handlungen. Mit ihnen werden Handlungsoptionen formuliert, die die *ich kann…*-SprecherInnen vollziehen, die zumindest teilweise im Interesse anderer Personen liegen und/oder eine Alternative zur schon (von ihnen) initiierten Handlung darstellen. Aus diesem Grund wäre es nicht ganz korrekt zu sagen, dass es sich um eine ganz andere Verwendung von *ich kann…* handelt. Es handelt sich eher um eine Subgruppe von *ich kann…,* die einen Ankündigungscharakter zusätzlich zu einem Angebotscharakter aufweist. Dies gilt aufgrund von zwei Merkmalen. In solchen Fällen initiieren die SprecherInnen die mit *ich kann...* formulierte praktische Handlung oft noch *vor* der Rückmeldung der PartnerInnen, *ohne* die Erwartung einer Akzeptanz durch sie anzuzeigen. Darüber hinaus findet man häufig keine Rückmeldung der AdressatInnen. Ein Beispiel für diese Verwendung stellt Ausschnitt (74) aus einem Bewerbungstraining zwischen dem Trainee DO und dem Trainer TN dar.

Bevor der Ausschnitt beginnt, erzählt DO darüber, dass er eine Persönlichkeitsanalyse von sich machen ließ. In Zeilen 02 und 06 berichtet DO über die Ergebnisse des Tests. Nachdem DO über seine zentralen Motive erzählt hat (Z. 06), formuliert TN in Zeile 08 ein *candidate understanding*, das von DO anschließend bestätigt wird (Z. 10). In der langen Pause in Zeile 11 fängt TN an, etwas zu notieren, während DO zunächst sitzen bleibt

und nach vorne schaut; anschließend beugt er sich nach unten zu seiner Tasche (vgl. Abb. 64). Parallel dazu liefert TN eine Einschränkung seiner vorherigen Bestätigung mit „GLAUB ich hab ich so RICHtig in erinnerung.“ (Z. 12). Durch diese Expansion zeigt er Unsicherheit in Bezug auf die vorher gelieferte Bestätigung. DO nimmt den Laptop aus seiner Tasche, schaut TN wieder an und sagt, dass er ihm die Ergebnisse zeigen kann (Z. 14):

Bsp. (74): FOLK_E_00174_SE_01_T_02_c737_ultrarot

```
01        (1.4)
02   DO   ultraROT und (0.38) ein BISSel blau;
03        (1.8)
04   TN   oKAY;
05        (2.1)
06   DO   aber (1.6) von den moTIven her (0.3) ist (.) bei MIR (1.4)
          das INdividualistische un das äh theoREtische motiv (0.6)
          relativ HOCH;
07        (1.1)
08   TN   also das WISSen;
09        (0.3)
10   DO   ja;
11        (2.4)*(0.8)
     do-k      *beugt sich nach unten und holt den Laptop aus seiner
          Tasche-->
12   DO   GLAUB ich# hab ich so RICHtig in erinnerung.
     abb           #64
```

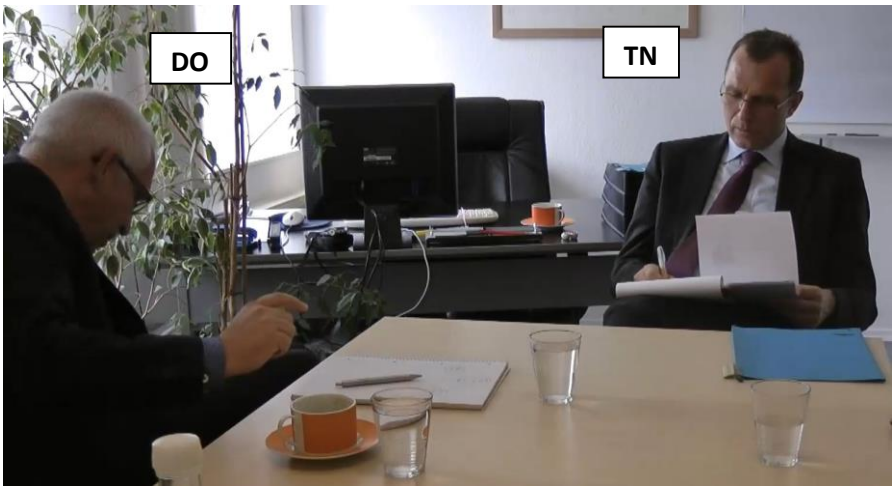

Abb. (64): DO beugt sich nach unten zu seiner Tasche.

```
13        (2.5)
14=> DO      *%ich kann_s ihn aber auch ZEIgen.*#
     do-k -->*.................................*
     do-b     %schaut auf TN--->
     abb                                       #65
```

```
15        *$(0.3)+*%(0.2)%*
     do-k *.......*öffnet den Laptop*bedient den Laptop--->>
     tn-g  $lächelt--->>
     tn-b        +schaut auf Laptop--->
     do-b           %schaut auf Laptop--->>
16   TN   #<<pp>oh>;+
     tn-b       --->+
     abb  #66
17        (13.8)
```

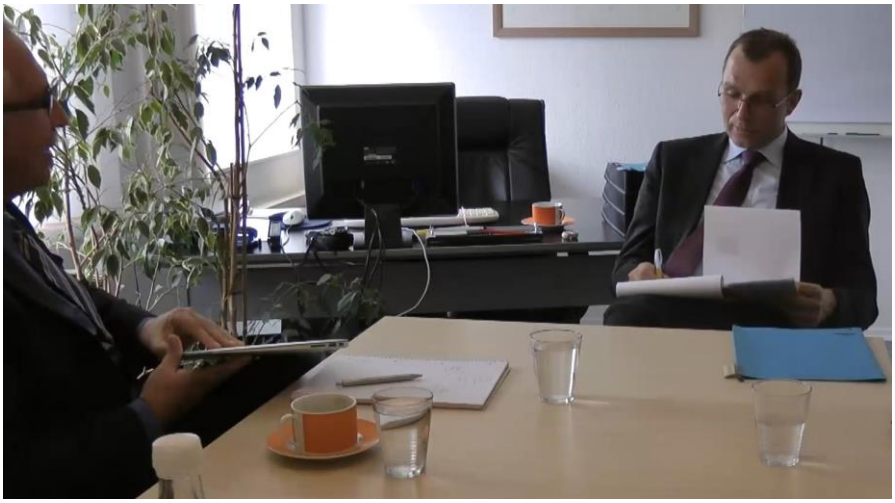

Abb. (65): DO schaut auf TN und ist dabei, seinen Laptop zu öffnen, während er den *ich kann…*-Turn (Z. 14) realisiert.

Abb. (66): TN initiiert ‚news receipt' *oh*, während DO schon in den Laptop schaut.

Der *ich kann…*-Turn scheint in diesem Fall mehrere Funktionen zu erfüllen. SO liefert DO einen Account für sein nonverbales Verhalten (Zuwendung zu seinem Laptop), dessen Zweck aufgrund des bisherigen Sequenzkontexts nicht leicht inferierbar ist. Während des *ich kann…*-Turns schaut DO auf TN, der zu diesem Zeitpunkt in seine Notizen schaut (vgl. Abb. 65). Parallel dazu fängt DO an, den Laptop zu öffnen. Sobald TN lächelnd zu DOs Laptop schaut und DO dies sieht, öffnet DO den Laptop, wendet seinen Blick diesem zu und fängt an, ihn zu bedienen. Obwohl sein Blickverhalten von der Erwartung von

einer Reaktion von TN zeugen könnte, initiiert DO die mit *ich kann…* formulierte Aktivität und wendet seinen Blick von TN ab, *noch bevor* eine (eindeutige) Reaktion von TN (im Sinne einer Annahme der Initiative) erfolgt (vgl. Abb. 66; vgl. auch Rossi/Zinken 2016 für ähnliche Beobachtungen in Bezug auf das Blickverhalten in unpersönlichen deontischen Aussagen, die beim fehlenden Blick auf andere InteraktionsteilnehmerInnen eher zum Vollzug von Accounts dienen bzw. als solche verstanden werden). Durch sein nonverbales Handeln zeigt er damit keine Orientierung daran, dass sein (beabsichtigtes) Handeln von TNs Annahme abhängt. Also scheint er mit seinem *ich kann…*-Turn kein Angebot zu vollziehen, das eine Alignierung bzw. eine Annahme des Adressaten relevant macht. Vielmehr zielt der *ich kann…*-Turn darauf ab, TN über sein Handeln zu informieren bzw. es anzukündigen.

Dies lässt sich auch an TNs Reaktion erkennen: Nachdem DO seinen Laptop öffnet und darauf schaut, äußert TN ein leises „oh“ (Z. 16). Damit orientiert er sich an dem *ich kann…*-Turn nicht als etwas, was seiner Ratifikation oder Annahme bedarf, sondern eher als Ankündigung bzw. Informationsmitteilung über das Vorhandensein der Handlungsmöglichkeit des Sprechers, die eine Art *news receipt* (in diesem Fall *oh;* vgl. Golato 2012; Heritage 1984b) relevant macht.

Einen ähnlichen Fall stellt Beispiel (75) dar, in dem die angekündigte Handlung jedoch nicht frühzeitig initiiert wird. In einer praktischen Fahrstunde steht das Auto an der roten Ampel. In Zeile 02 fragt die Schülerin (AS), ob der Fahrlehrer (RK) ihr eine Richtung angegeben hat. In Zeile 03 formuliert sie eine *candidate answer* (vgl. Pomerantz 1988; Svennevig 2013) mit einer negativen Valenz als Vergewisserungsfrage, wodurch sie die Erwartung einer negativen Antwort anzeigt (vgl. Heritage/Raymond 2021). Schon während ASs Bestätigungsfrage in Zeile 03 schüttelt RK den Kopf und liefert eine ablehnende Antwort (Z. 05), die von AS mit „gut“ aufgenommen wird (Z. 06). Nach einer Pause in Zeile 07 sagt RK, dass er ihr eine Richtung sagen kann (Z. 08):

Bsp. (75): FOLK_E_00169_SE_01_T_01_c462_richtung

```
01        (5.2)
02   AS   has_u jetzt irgendne RICHtung gesacht?=
03   AS   =*nee.=ne,
     rk    *schüttelt den Kopf--->
04        (0.4)
05   RK   nE:in?*
     rk     --->*
06   AS   <<pp> (gut)>.
07        (3.1)
08=> RK   (i)ch KANN dir aber eine *SA#gen.
     rk                            *schaut auf AS--->>
     abb                              #67
09        +#(0.9)
     as   +Blick auf RK--->
     abb   #68
```

Abb. (67): RK schaut auf AS, während er sagt, dass er ihr eine Richtung sagen kann (Z. 08).

Abb. (68): AS schaut auf RK, wärhend er sich die Richtung überlegt.

```
10   RK   ((schmatzt)) °h die +vierte ampel LINKS.
     as                    --->+
11        (0.7)
12   RK   das is die ERste.
13        (0.4)
14   AS   kAy; h° ((lacht))
```

Genauso wie im vorherigen Fall schaut RK auf die Adressatin während der Realisierung des *ich kann…*-Turns (vgl. Abb. 67), was in diesem Fall eher zur Sicherung der geteilten Aufmerksamkeit zu dienen scheint. Obwohl RK seine Navigationsinstruktion (De Stefani/Gazin 2014) nicht sofort im Anschluss an den *ich kann…*-Turn initiiert (s. die Pause in Zeile 09), realisiert AS keine (verbale) Reaktion auf RKs *ich kann…*-Turn, sondern schaut RK nur an (vgl. Abb. 86). Sie nimmt die Informationen auf mit „kAy;“ auf (Z. 14), *erst nachdem* der Lehrer die Navigationsinstruktion formuliert hat (Z. 10, 12). ASs verbales Verhalten (vor allem ihre ausbleibende verbale Reaktion nach RKs *ich kann…*-Turn) deutet darauf hin, dass sie den *ich kann…*-Turn des Fahrlehrers nicht als ein Angebot einer Handlung versteht, deren Vollzug von ihrer Annahme abhängt, sondern eher als Ankündigung einer Navigationsinstruktion. Ihre Reaktion entspricht auch der deontischen Asymmetrie und den institutionellen Rollen der TeilnehmerInnen: Eine Annahme präsupponierte die Berechtigung der Adressatin, über künftiges Handeln des *ich kann…*-Sprechers (also des Anbietenden) zu entscheiden. In dieser Interaktion verfügt die Fahr-

schülerin jedoch über kein Recht zu entscheiden, ob der Fahrlehrer ihr (Richtungs-)Instruktionen geben soll, weil dies nicht von den Wünschen oder der Zustimmung der FahrschülerInnen abhängt, sondern von ihnen *normativ erwartet* wird.

Fälle wie Beispiele (74) und (75) werfen jedoch folgendes Problem auf: Man kann solche Fälle auch als Angebote sehen. In beiden Fällen betreffen die Handlungsmöglichkeiten, die *ich kann…*-SprecherInnen formulieren, etwas, was für die AdressatInnen von Interesse wäre. In Beispiel (74) würde das Zeigen der Testergebnisse auf dem Laptop ermöglichen, korrekte und konkrete Informationen zu liefern, was in TNs Interesse liegt, das er in der vorangehenden Sequenz aufgezeigt hat. In Beispiel (75) äußert RK einen *ich kann…*-Turn, nachdem die Schülerin problematisiert, dass sie keine weitere vorgegebene Fahrtrichtung hat. Somit könnte man argumentieren, dass der Fahrlehrer mit dem *ich kann…*-Turn die fehlende Fahrtrichtung als *Problem* kontextualisiert, das einer Lösung bedarf. Darüber hinaus könnte die ausbleibende Reaktion der Fahrschülerin als implizite ‚Annahme' angesehen werden.

Dieser Logik folgend könnte man sagen, dass es sich bei solchen *ich kann…*-Fällen um *my-side offers* nach Keevallik (2017) handelt: Dies sind deklarative Angebote, die als unilaterale Entscheidungen formuliert werden und mit denen die SprecherInnen sich zu einer künftigen Handlung verpflichten, von der die RezipientInnen profitieren werden (wie z. B. *ich bringe dir was zum Essen mit*). Mit solchen Angeboten positionieren sich die SprecherInnen als deontische Autorität und restringieren die Agentivität der RezipientInnen, indem das Angebot als eine (schon getroffene) Entscheidung formuliert wird (Keevallik 2017: 277-278; vgl. Curl 2006: 1270-1275 für ähnliche Fällen von deklarativen Angeboten bzw. *offers responsive to overt problems* im Englischen). In solchen *ich kann…*-Fällen wird die angebotene Handlung nicht mehr lediglich als Handlungsoption gerahmt, sondern die SprecherInnen scheinen eher ihre Entscheidung über ihren Handlungsverlauf zu vermitteln und gleichzeitig eine hohe Sicherheit anzuzeigen, dass diese Handlung akzeptiert wird.

Obwohl diese Interpretation auch möglich ist, wirft sie die Frage auf, was unter einem ‚Angebot' verstanden wird. Die bisherige Forschung versteht darunter einen FPP, welcher eine *Annahme* im Falle einer präferierten Antwort oder eine *Ablehnung* im Falle einer dispräferierten Antwort relevant macht (vgl. z. B. Heritage 1984a: 269; Keevallik 2017: 278; Kendrick 2021: 76). Die Ausführung der angebotenen Handlung hängt damit von der Annahme bzw. von der Entscheidung der AdressatInnen ab. Wenn man Angebote in diesem Sinne versteht, könnten die oben gezeigten Fälle nicht als (prototypische) Angebote aufgefasst werden. Denn die ausbleibende Reaktion wird nicht nur als unproblematisch behandelt, sondern es scheint auch gar keine Reaktion erwartet zu werden. Die Fälle von *ich kann…* in diesem Abschnitt als Angebote zu kategorisieren verlangte eine Re-Konzeptualisierung und evtl. Erweiterung unseres Verständnisses von Angeboten als sozialen Handlungen. Für eine weitere Diskussion, wie man die Relation zwischen den Fällen aus diesem Abschnitt und den Angeboten aus Abschnitt 9.3.1 betrachten kann, siehe Abschnitt 9.5.

9.3.3 Erfüllungen von Bitten

Eine weitere Funktion, für die *ich kann…* regelmäßig benutzt wird, ist *compliance projector* bzw. die Erfüllung von Bitten[138] bzw. Aufforderungen, die an die *ich kann…*-SprecherInnen adressiert sind. Diese Art von Reaktionen auf Aufforderungen erfolgt allerdings in meinen Daten seltener als andere Reaktionsoptionen (vgl. auch Gubina/Deppermann in Vorb.). Solche Reaktion tritt häufig in Umgebungen auf, in denen die aufgeforderte Handlung für die *ich kann…*-SprecherInnen nicht ohne Weiteres angemessen oder erwartbar ist (vgl. Steensig/Heinemann 2014). Dies wird zunächst an Beispiel (76) aus einer Teamsitzung demonstriert.

Der Ausschnitt stammt aus der Endphase des Meetings. Bevor der Ausschnitt beginnt, fragt FA nach, ob es noch Punkte gibt, die besprochen werden müssen. Daraufhin bringt NM ein weiteres Thema vor. Sie erzählt, dass sie vorletztes Jahr die Evaluierung der Servicestelle angefangen und Fragebögen entwickelt hat, während die Durchführung der Befragung damals nicht geklärt wurde und sich seitdem niemand mit dem Projekt beschäftigt hat. Nachdem die anderen TeilnehmerInnen versuchen, sich an Gründe zu erinnern, warum sie sich darum nicht gekümmert haben, weist FA darauf hin, dass sie zusätzliche Informationen in Bezug auf Zeitaufwand und Vorgehensweise bräuchten, die sie zunächst an die Leitung weitergeben müssen, bevor Entscheidungen getroffen werden (Z. 02-19). In Zeile 21 initiiert FA einen *kannst du…?*-Turn, den sie jedoch abbricht (Z. 22), und fragt stattdessen nach, ob NM Zeit hätte, diese Fragen durchzugehen (Z. 23). NM liefert zunächst eine minimale Bestätigung mit „ja," (Z. 24) und einem anschließenden *ich kann…*-Turn (Z. 25):

Bsp. (76): FOLK_E_00303_SE_01_T_02_c1129_zeit

```
01        (0.6)
02   FA   bevor (.) bevor wir überhaupt entSCHEIden können.=
0         =machen wir [das] JETZ,=
04   EM               [ja,]
05   FA   =oder machen wir_s im (.) NÄCHsten jahr;
06   NM   ja;=
07   NM   [=geNAU,]
08   EM   [ja;    ]
09   FA   warten wir erstmal bis die strukTUren;
10        (0.3)
11   FA   oder die Umst[rukturieru]ng vielleich[t DURCH] is[t;]
12   EM                [geNAU-    ]
13   NM                                         [ja,    ]
14   EM                                                     [j ]a,
```

[138] Im Grunde handelt es sich bei dieser *ich kann...*-Verwendung um die Funktion, die in der bisherigen Forschung als *compliance token* bzw. *acceptance* (vgl. Craven/Potter 2010; Schegloff 2007a: 6-7) bzw. *compliance projector* (vgl. Keevallik/Weidner 2021) bezeichnet wurde. Allerdings wird aufgrund von Übersetzungsschwierigkeiten von diesen Begriffen ins Deutsche auf diese Funktion von *ich kann...* als ‚Erfüllung der Bitte' referiert.

```
15   FA   °hh j[a.]
16   EM        [j ]a,=
17         =des kann ja AUCH sein;
18        (0.2)
19   FA   hm,
20   EM   ja.
21   FA   kannst (.) kannst DU dich (.) äh eventuell noch äh
22        (0.9)
23   FA   hast du noch en bisschen ZEI*T (.) +um (.) diese FRAgen äh
               bisschen (.) noch zu gehen;
     nm-b          >>schaut auf FA--->*schaut weg/nach links--->
     nm-k                                     +nickt--->
24   NM   ja,+*
     nm-k -->+
     nm-b --->*schaut nach unten--->
25=> NM   (.) +kann ich MACHen.+
     nm-k     +................+nimmt ihr Notizheft in die Hand und
          fängt an zu schreiben--->
26        (0.8)
27   NM   doch,
28   FA   DANke;
29        (0.4)
30   NM   klar,
31        (0.4)
32   NM   °h
33   FA   n[ee dadurch dass] du
34   NM    [HM_hm,         ]
35   RC   des m
36        (0.3)
37   EM              [((lacht))       ]
38   FA   hoffentlich [noch im KOPF has]t;=
39         =was °hh was gemacht werden MUSS,
40   NM   (ich) war +*ja JA;=
     nm-k       --->+
     nm-b        --->*
41         =klar.
42        (0.3)
43   EM   ja;
44   NM   da;
45   NM   (.) geNAU,
46   NM   °h
47   EM   du hast [mEhr im ko]pf als WIR im mome[nt.]
48   NM           [ähm:      ]
49   FA                                          [ja.]
50   FA   [=al]so also die die (.) m (.) wie das jetz intern geREgelt
          (.) werden sollte;=
51   NM   [ja;]
52   FA   =also wer (.) ist dann für die Au[swertung] Zuständig;=
53   NM                                    [HM_hm,  ]
54        =welche Daten,
55        °h oder wie wir die daten (0.4) °h äh LIEfern (.) müssen;=
56        =oder werden sie dann automatisch bei diesem (xxx xxx)
```

```
57        [s (.) äh]m oder (xxx xxx) °h
58   NM   [hm_HM,  ]
59   NM   oKAY;
60        (0.3)
61   FA   [hm-]
62=> NM   [°h ] NEE das (.) kann ich gerne MACHen;
63        (.) auf jeden FALL,
64        (0.9)
```

Obwohl NM anfängt, noch während FAs Turn in Zeile 23 zu nicken, wendet sie ihren Blick weg von FA, nachdem FA „ZEIT“ sagt. So eine Reaktion könnte zwar aufgrund von den Kopfbewegungen von NM als eine Bestätigung bzw. *compliance projector* angesehen werden, doch ihr Blickverhalten deutet auf kognitive Prozesse hin bzw. gilt als Display für NMs Überlegen und Denken. Nachdem FA ihren Turn vollständig realisiert hat, antwortet NM zunächst mit einer Responsivpartikel „ja,“ (Z. 24) und einem anschließenden „kann ich MACHen.“ (Z. 25). Mit ihrem *ich kann…*-Turn zeigt NM die Möglichkeit und die Bereitschaft an, die von FA formulierte Handlung auszuführen, und orientiert sich an der von FA in Zeile 23 formulierten Frage als Bitte (zur Diskussion von solchen Formaten bezüglich ihres Status als *pre-request* siehe z. B. Fox 2015; Rossi 2015b). Der Turn wird dazu noch mit einer Verberststellung, ohne Argumente und mit dem Proverb *machen* (Kreß 2017) realisiert. All diese Merkmale des Turndesigns weisen darauf hin, dass dieser Turn nichts Neues bringt, sondern sich auf die vorangegangene Handlung von FA bezieht und somit erkennbar als responsiv konstruiert wird (Auer 1993; Deppermann 2020; vgl. Abschnitt 8.3.5 zu ähnlichen Merkmalen des Formats *du kannst…* in einer sequenziell-responsiven Funktion).

Nach einer Pause schließt NM die Responsivpartikel „doch,“ an. Die Partikel *doch* kann in dieser Position selbstbezogen sein, d.h. dass NM damit einen selbstbezogenen *kognitiven change-of-state* markiert und mit *doch* quasi bestätigt, dass ihr nach ihren Überlegungen doch nichts im Wege steht, die Handlung auszuführen (generell zu *doch* siehe Gubina 2021b). Dadurch wird angezeigt, dass es wohl eine Widerwilligkeit gegeben hat, die erst dann deutlich angezeigt wird, wenn sie überwunden ist. Es lässt sich aber reflexiv inferieren, *dass* es durchaus Kontingenzen gibt, die aber als nicht hinreichend relevant für eine Ablehnung behandelt werden. Die Sprecherin zeigt somit an, dass sie der Bittenden quasi ‚ein Opfer bringt‘, wenn sie die Bitte erfüllt.

Darüber hinaus fällt auf, dass FAs Turn in Zeilen 21-23 mit vielen Mikropausen, *äh* und *hedges* wie *eventuell* und *(ein) bisschen* realisiert wird. Durch diese Merkmale zeigt sie eine sehr starke Erwartung möglicher Kontingenzen, die in Bezug auf die Erfüllung der Bitte bestehen könnten. Sie scheinen zum größten Teil darin zu bestehen, dass FA damit NM die Aufgabe zuzuschieben versucht, mit der sich FA zusammen mit den anderen KollegInnen hätte beschäftigen müssen. Genau daran scheinen FA und EM in der Anschlusssequenz zu orientieren: Obwohl sich FA bei NM bedankt (Z. 28; Floyd et al. 2018; Zinken et al. 2020) und NM nochmal ihre Bereitschaft und die Problemlosigkeit mit „klar“ anzeigt (Z. 30), fängt FA ab Zeile 33 an, einen Account zu liefern, warum sie NM darum bittet (Z. 33-39). Die Begründung wird mit einer *nee-preface* realisiert, womit sie

mögliche Inferenzen (präventiv) zurückzuweisen scheint (vgl. Imo 2017). So sagt FA, dass ihre Bitte nur durch die epistemische Autorität von NM bedingt ist (und nicht z. B. durch fehlendes *committment* von FA und EM, sich mit den Fragen zu beschäftigen – was auch der Account von EM bestätigt; vgl. Z. 47). Anschließend präzisiert FA, welche Informationen sie bräuchten (Z. 50, 52, 54-57). Letztendlich äußert NM nochmal einen *ich kann…*-Turn in Zeilen 62-63, der diesmal mehr Bereitschaft bzw. *commitment* anzeigt, indem er jetzt mit „gern" (Z. 62) und „auf jeden FALL," ergänzt wird (Z. 63). Darüber hinaus gestaltet NM den Turn mit turninitialem *nee*, mit dem sie die von FA und EM vorher angezeigte Orientierung an der Problemhaftigkeit der Bitte sowie mögliche diesbezügliche Inferenzen zurückweist.

An diesem Fall lässt sich erkennen, dass *ich kann…* in der Funktion als *compliance projector* auftritt, wenn die Akzeptablität der Bitte für die *ich kann…*-SprecherInnen möglicherweise in Frage steht. Die *ich kann…*-SprecherInnen scheinen in solchen Fällen um eine Handlung gebeten zu werden, für die sie nicht (primär) zuständig sind bzw. die für sie unerwartet war oder für die sie sich eigentlich nicht zuständig halten. Dies lässt sich besonders deutlich in folgendem Beispiel aus einem Meeting aus einer sozialen Einrichtung erkennen[139].

In Zeile 02 initiiert der Teamleiter HM eine neue Sequenz mit der *Vorbitte* „°h ich hab ne BITte noch an dich,", die die folgende soziale Handlung (Bitte) projiziert und in diesem Fall als *pre-delicate* angesehen werden kann, d.h. eine spezifische Art von *pre's*, die einen heiklen und/oder sensiblen Charakter dessen projizieren, was von den SprecherInnen als Nächstes geäußert wird (vgl. Schegloff 1980; zu Vorbitten bzw. *pre-requests* vgl. z. B. Fox 2015; Levinson 1983: 356; Rossi 2015b; Sacks 1992, I: 690-691; Schegloff 1980: 114, 2007a: Kapitel 4). Nachdem die Ankündigung von der Adressatin mit „yup;" aufgenommen wird (Z. 04), fängt HM in Zeile 06 mit der Formulierung der Aufforderung an („würdest DU?"), nimmt allerdings eine Selbstreparatur vor und umformuliert die Bitte mit „möchst du nägschde woch die anna mol interVIEWen;" (Z. 11). AW kommt im Folgeturn[140] der Aufforderung mit „KANN ich," nach (Z. 13).

[139] Der Fall stammt aus einer Audioaufnahme der *face-to-face*-Interaktion und wird an dieser Stelle ausnahmsweise nur mit dem Ziel miteinbezogen, um einen Aspekt der Sequenzentwicklung nach *kann ich…* zu beleuchten, der in diesem Fall besonders deutlich wird. Es ist dennoch wichtig anzumerken, dass die hier präsentierte Analyse aufgrund der Unvollständigkeit des Datums keinen Anspruch auf die Vollständigkeit hat, weil sie a priori nicht gesichert sein kann. Da die wichtigsten Merkmale der Funktionsweise dieser *du kannst...*-Verwendung jedoch sehr deutlich der Sequenz zu entnehmen sind, wird so ein Beispiel ausnahmsweise miteinbezogen.

[140] Das Lachen in Zeilen 07 und 13 ist schwierig zu interpretieren, weil Videodaten nicht zur Verfügung stehen.

Bsp. (77): FOLK_E_00024_SE_01_T_07_c355_interviewen

```
01        (0.4)
02   HM   °h ich hab ne BITte noch an dich,
03        (0.6)
04   AW   jup;
05        (0.4)
06   HM   [würdest        ] DU?
07   MS   [((Lachansatz)) ]
08   HM   h°
09        (1.0)
10   MS   ((lacht))
11   HM   möchst du nägschde woch die anna mol interVIEWen;
12        (1.1)
13=> AW   ((lacht)) KANN ich,=wieso ICH,
14        (0.4)
15   AW   mach ich GERN;=aber
16        (0.2)
17   HM   die is so:
18        (2.2)
19   HM   WEISS net;=
20   HM   =wird sie bei euch AU sei;=
21   HM   =die is ja irgendwie schon so: teils verSCHLOSsen,=
22   HM   =äh teils kann ma zwar schon irgendwie uff sie ZUgehe;=aber
          °hh
23   AW   HM_[hm, ]
24   HM      [ich ] WEESS net,=
25   HM   =ich hab so de EIdruck,=
26   HM   =nachdem sie da geschtern irgendwie ganz beGEIschtert war,=
27   HM   =vun deiner (1.2) °hh HAUSaufgawe,
```

Mit *kann ich…* scheint die Sprecherin anzuzeigen, dass sie die Handlung akzeptiert und ausführen wird, die nur vom Auffordernden selbst erwünscht ist (vgl. Steensig/Heinemann 2014). Dass die Angemessenheit der Aufforderung für die *ich kann*…-Sprecherin in Frage steht, lässt sich an diesem Beispiel daran erkennen, dass sie anschließend nach den Gründen fragt, wieso genau sie für diese Handlung nominiert wurde (Z. 13). So wird *ich kann…-compliance* auch in diesem Fall in Bezug auf eine Aufforderung realisiert, deren Motivation bzw. Angemessenheit für die *ich kann…*-Sprecherin nicht ersichtlich ist.

Nach einer ausbleibenden Antwort von HM (Z. 14) äußert AW einen weiteren *compliance marker* „mach ich GERN;=“ (Z. 15), das in diesem Fall als eine affiliative Intentionsbekundung bzw. Absichtserklärung gilt und ihr *commitment* jetzt explizit zur Sprache bringt, obwohl eingeschränkt durch turnfinales „aber“ (Z. 15). Mit dieser Reformulierung behandelt sie die ausbleibende Antwort von HM als Projektion einer dispräferierten Antwort und weist damit mögliche negative Inferenzen, die sich aus ihrem Turn in Zeile 13 schließen ließen, zurück, so den Verdacht fehlenden *commitment* bzw. fehlender Kooperativität. Gleichzeitig zeigt sie an, dass „wieso ICH,“ (Z. 13). nicht (unbedingt) als Vorwurf an HM, sondern lediglich als *account solicitation* zu verstehen ist (vgl. Egbert/Vöge

2008 zu *wieso* und *warum*). So dient ihr Turn in Zeile 15 nicht nur dazu, die Frage zu explizieren, sondern auch dazu, das eigene Gesicht (präventiv) zu bewahren. Außerdem zeugt die Frage von AW davon, dass HM keine deontische Autorität in dieser Situation hat, sie zu dieser Aufgabe ohne Weiteres zu beauftragen, obwohl HM der Teamleiter ist und sich zu AW in einer Machtposition befindet. Sie behandelt seine Bitte als unerwartet und unangemessen (vgl. Steensig/Heinemann 2014), was dafür spricht, dass Interviews (mit Anna) nicht zur den üblichen Arbeitsaufgaben von AW gehören.

In diesem Abschnitt ließ sich zeigen, dass die Erfüllung einer Bitte bzw. Aufforderung mithilfe von *ich kann…* Probleme mit der Erwartbarkeit und Angemessenheit der erbetenen Handlung aufzeigt – was Ergebnissen zum vergleichbaren Format im Dänischen ähnelt (vgl. Steensig/Heinemann 2014). Mit *ich kann…* zeigen die SprecherInnen zwar die Bereitschaft an, die Handlung auszuführen, aber der Grad der Selbstverpflichtung mit *kann ich (machen)* scheint relativ niedrig zu sein im Vergleich zu deklarativen *compliance projectors* wie z. B. *mach ich* (vgl. Bsp. 31 in Abschnitt 6.3.2; vgl. auch Thompson et al. 2015: Kapitel 5 zu unterschiedlichen Graden von *committment* in Formaten für Erfüllungen von Bitten bzw. Aufforderungen). In Beispiel (76) lässt sich das an anschließenden Accounts der Adressatin sowie einem wiederholten *ich kann…*-Turn mit einer stärkeren Anzeige von Selbstverpflichtung und Bereitschaft erkennen. In Beispiel (77) wird das an der expliziten Accountelizitierung, der anschließenden Reformulierung des *compliance markers* der *ich kann…*-Sprecherin sowie am ausführlichen Account des Adressaten deutlich. Weitere Untersuchungen wären jedoch nötig, um die genaueren Unterschiede zwischen modalen *compliance markers* mit *kann ich (machen)* und einfachen deklarativen wie *mach ich* herauszuarbeiten.

9.3.4 Accounts für Zurückweisung der Hilfestellungsrelevanz

Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine Verwendung von *ich kann…,* die vorwiegend nach Handlungen vorangegangener SprecherInnen auftritt, die eine (mögliche) Inkompetenz der *ich kann…*-SprecherInnen implizieren. Zu solchen Handlungen gehören in meiner Kollektion *challenges*, Instruktionen und Hilfsangebote. All diese Handlungen haben gemein, dass sie die Kompetenz der AdressatInnen in Frage stellen. Dies ist mehr explizit der Fall bei *challenges*, weniger explizit bei Instruktionen und Hilfsangeboten, die oftmals nur implizieren, dass die AdressatInnen nicht fähig sind, *selber* eine Handlung zu vollziehen und deshalb Hilfe oder Anleitung brauchen. Ein solches Beispiel wurde schon in Abschnitt 6.3.1 gezeigt und wird an dieser Stelle nochmal dargestellt (für eine detaillierte Analyse der Gesamtsequenz siehe Bsp. 28 in Abschnitt 6.3.1).

Beispiel (78) stammt aus der Kochinteraktion zwischen RA und ihrer Tochter CA. Nachdem RA die Vorgehensweise von CA beim Eiertrennen kritisiert hat und ihr erklärt hat, wie man es richtig macht (Z. 01, 03, 04-05), initiiert CA eine Wissensdiskrepanzfrage bzw. *challenge* „kannst du BACKen?“ (Z. 06). Diese Frage bestreitet an dieser Stelle die Backkompetenz der Mutter als Berechtigung für ihre Instruktion und zielt darauf ab, sie

zum Aufgeben ihrer Instruktion zu bringen. Nach einer Bestätigung von RA (Z. 07) und einer anschließenden Rechtfertigung von CA für ihre Vorgehensweise (Z. 9, 11, 13, 15, 17) realisiert RA zunächst eine zurückweisende Partikel *doch* und anschließend die *ich kann…*-TCU (Z. 18):

Bsp. (78): FOLK_E_00331_SE_01_T_02_c112_eier

```
01   RA   des macht man ANders.
02   CA   (.) is doch total eGAL.
03   RA   WEISST du wie man des MACHT.
04   RA   °h man macht die GANZ AUf;=
05   RA   [=und und SCHÜTtet es           ] dann so;
06   CA   [<<h> *kannst     du +BACKen?& >]
     ca-g       *hochgezogene Augenbrauen und Lächeln--->
     ca-k >>zur Arbeitsfläche--+dreht sich um zu RA--->
     ca-b                              &Blick auf RA--->
07   RA   (0.3) j[a,] *+&
     ca-g        --->*
     ca-k         --->+zurück zur Arbeitsfläche--->>
     ca-b          --->&
08   CA          [j ]a,
09   CA   (.) aber wenn ich des versUche des (.)
10        (0.3)
11   CA   äh [gAnz zu ÖFfnen?        ]
12   RA      [dann hast DU EIerschale]n da drin.=ja,
13   CA   weißte was ich dann MAChe,
14   RA   hm?
15   CA   %((imitiert das Geräusch von aufschlagenden Eiern))%
     ca-h %ikonische Geste-----------------------------------%
16   RA   ERNST<<h>haft>?
17   CA   ja (.) aber das is [ganz EIGenartig.]
18=> RA                      [doch.=EIer     t]rennen KANN ich.
19        (1.0)
20   CA   interesSANT. h°
21        (0.4)
22   CA   <<pp> oh>;
23   RA   ich hab früher AUCH immer gebacken,
24        (0.7)
25   RA   zwar keine CUPcakes?=
26        =s war nämlisch noch nisch so
27        (0.2)
28   CA   <<creaky, p> da is ein EIerschale drin>.
29   RA   aktuELL,=
30        =aber ich hab KUchen gebacken. °h
```

Wie in Abschnitt 6.3.1 schon gezeigt, bezieht sich RAs *ich kann…*-Turn retrospektiv auf die *challenge* von CA in Zeile 06 und weist das Fehlen der notwendigen Kompetenz als Grundlage für RAs kritikimplikative Instruktion am Anfang dieses Ausschnitts zurück. An RA's *ich kann…*-Turn lassen sich mehrere konstitutive Merkmale dieser Verwendung erkennen. Erstens tritt *ich kann…* in Reaktion auf eine Handlung der Adressatin auf, die

mithilfe einer *kannst du…?*-Wissensdiskrepanzfrage bzw. eines Einwands ihre Kompetenz in Frage stellt. Zweitens wird der Turn mit einem spezifischen Wortfolgemuster gestaltet, nämlich einer Topikalisierung des Infinitivkomplexes (d.h. „EIer trennen"; Z. 18; zur Topikalisierung von Infinitivkomplexen im gesprochenen Deutsch siehe z. B. Zifonun et al. 1997: 1622-1624). In der initialen Position findet sich normalerweise ein betontes Element, das mit etwas Vorerwähntem kontrastiert (vgl. Zifonun et al. 1997: 1624). In diesem Fall weist RA im Prinzip *nicht* zurück, dass sie im Backen nicht kompetent ist,[141] sondern nur, dass sie die notwendige Kompetenz – das Eiertennen – hat, was sie berechtigt, die Kritik auszuüben, selbst wenn sie generell nicht (gut) backen kann. Drittens lassen sich zwei Fokusakzente in dem *ich kann…*-Turn identifizieren, nämlich ein Fokusakzent auf dem Objekt des Infinitivkomplexes und ein Verumfokus auf dem Modalverb *können*. Der Verumfokus dient dazu, die Wahrheit der Proposition hervorzuheben (vgl. Höhle 1992; s. z. B. auch Couper-Kuhlen 1984; Raymond 2017) und einen *Kontrast* zur in CAs *challenge* beinhalteten Implikatur bezüglich RAs Inkompetenz aufzuzeigen.

Mit *ich kann…* können die SprecherInnen auch auf eher implizitere Anzweiflungen ihrer Kompetenz reagieren, d.h. wenn sie *durch das Handeln* von vorherigen SprecherInnen als inkompetent und/oder nicht wissend positioniert werden, wie im folgenden Beispiel aus der Interaktion beim Autofahren.

Am Anfang dieses Ausschnitts findet LM einen Platz, an dem MW das Auto parken kann (Z. 01-02, 04). In Reaktion darauf fängt MW zwar an, in die Parklücke zu fahren, aber sie fragt nochmal nach, ob sie dort einparken kann (Z. 05). Nach einer Bestätigung (Z. 06) beginnt LM eine nächste Instruktion, die mit einer verblosen Ellipse realisiert wird („und jetzt zuRÜCK,"; Z: 08). Daraufhin bremst MW und schaltet den Gang, während LM einen *factual declarative* (Rossi 2018) realisiert und MW darauf hinweist, dass hinten eine Ausfahrt ist (Z. 13). In Reaktion darauf sagt MW, dass LM ihr nicht sagen muss, wie sie einparken soll, und formuliert ihre nächste TCU mit *ich kann…,* in der sie sagt, dass sie einparken kann (Z. 18):

Bsp. (79): FOLK_E_00291_SE_01_T_02_c1294_einparken

```
01   LM   (dann/wo) KÖNN wir jetz hier n parkpla-=
02        =HIer,
03        *(0.4)
     mw-k *wendet nach rechts und fährt auf den freien Parkplatz--->
04   LM   hm;
05   MW   (.) KA KANN ich hier,
06   LM   (.) ja,
07        (0.5)
08   LM   [und jetz zuRÜCK,]
09   ZM   [hm WO::W;       ]
```

[141] Man könnte an dieser Stelle zwar anmerken, dass RAs anschließende Argumentation, dass sie früher immer gebacken hat, tatsächlich als Bestätigung ihrer Backkompetenz gilt (Z. 23, 25-26, 29-30). Die Tatsache, dass man immer gebacken hat, ist aber nicht mit der *Fertigkeit* bzw. *Kompetenz* beim Backen gleichzusetzen. Vielmehr scheinen RAs Turns dazu zu dienen, die Quelle ihrer Kompetenz beim Trennen von Eiern nachzuweisen.

```
10        (0.5)
11   BM   hmHM,
12   ZM   (W*[%AHNsinn;            ]       [(SU*shi) bar-]*
     mw-k   *hält an-------------------------------------*
     mw-h     %schaltet--->
13   LM      [(guck mal/jetzt weil)] is ne [AUSfahrt,    ]
14   ZM   °h [%(SUshi) und;   ]
     mw-h --->%
15   MW      [du musst mir jet]z %NICHT sagen wie ich einparken
     mw-h                        %dreht Lenkrad nach rechts--->
16   MW   [<<>p>(so)>=
17=> MW         =<<all>also EIN>parken KANN ich;]
18   LM   [nein;=
19   LM            =ich hab dir nur gesagt das%]s hier ne AUSfahrt;=
     mw-h                                   --->%
20        [=*DES is aber ((unverständlich));]
     mw-k   *schaut nach hinten und fährt rückwärts--->>
21   ZM   [na;=siehst du sie kann EIN       ]park;
22   BM   j[a, ]
23   ZM    [EIN]parken die konnt_s NIE;
24        (0.3)
25   LM   ZU weit;
26        (1.7)
27   MW   (xxx xxx) hh°
28   LM   ((Lachansatz))
29        (0.7)
30   LM   ich hab dir nur gesagt dass hier ne AUS (0.3) fahrt is;
31        (0.7)
```

MWs *multi-unit*-Turn in Zeilen 15-17 tritt nach LMs *factual declarative* auf, welcher sowohl als Informationsmitteilung als auch als Aufforderung verstanden werden kann (Rossi 2018). MW zeigt somit auf, dass sie den (die) vorangegangenen Turn(-s) von LM nicht nur als reine Informierung, sondern auch als eine Art Aufforderung oder Instruktion verstanden hat, die nicht angemessen ist. Der *ich kann…*-Turn wird mit *also* in der Vorvorfeldposition gestaltet, was darauf hindeutet, dass *ich kann…* eine Reformulierung der vorherigen TCU in Zeile 15 darstellt (vgl. Alm 2007; Konerding 2004 zu dieser Funktion von *also*). Dies lässt sich daran erkennen, dass MWs TCU in Zeile 15 nicht bis zum Ende formuliert wird, weil das turnfinale finite Verb (projizierbar *soll*) fehlt. Während sie mit der TCU in Zeile 15 die Notwendigkeit vom MWs Instruktion zurückweist, dient die *ich kann…*-TCU dazu zu spezifizieren, dass MWs Instruktion nicht nötig ist, weil MW *die generelle Kompetenz bzw. Fertigkeit* beim Einparken als ausreichende Grundlage für ihr autonomes Handeln besitzt. Damit zeigt sie auch ihre Annahme, dass LM sie mithilfe der Instruktion als unwissend bzw. inkompetent in Bezug auf das Einparken positioniert hat. Dies stimmt mit einem der Merkmale von *factual declaratives* wie „(hier) is ne AUSfahrt," überein (Z. 13), nämlich, dass die AdressatInnen als [K-] bzw. inkompetent behandelt werden.

Wie in Beispiel (78) weist das Format auch im vorliegenden Fall ein [VP+kann ich]-Wortfolgemuster auf. Die Topikalisierung des Infinitivkomplexes ermöglicht es MW,

Kompetenz für das Einparken zu beanspruchen und somit Instruktionen in Bezug darauf als unnötig zu rahmen, ohne *eine generelle Kompetenz bzw. epistemische Autorität als Fahrerin* zu beanspruchen und ohne andere vorherige Instruktionen von MW, die in dieser Interaktion besonders zahlreich sind, als unangemessen zu markieren. Prosodisch gesehen ist die *ich kann*…-TCU wiederum durch zwei Fokusakzente gekennzeichnet: Der Fokusakzent auf dem Präfix von „EINparken“ (Z. 17) präzisiert den Kompetenzbereich, der beansprucht wird, während der Verumfokus einen Kontrast zur von LM implizierten [K-]-Position anzeigt und das Vorhandensein der Kompetenz hervorhebt.

In Reaktion auf MWs Turns initiiert LM eine Reparatur in der dritten Position (Schegloff 1992b) und weist die Handlungszuschreibung von MW zurück, indem sie sagt, dass ihr Turn in Zeile 13 lediglich als Informierung und nicht als Instruktion oder Aufforderung gemeint war (Z. 18-19, 30). Auf solche Weise zeigt sie ihr Verständnis, dass MW aus ihrem Turn das Infragestellen von MWs Kompetenz bezüglich des Einparkens inferiert hat.

Das Format tritt in dieser Verwendung auch nach Angeboten auf, die die Kompetenz der anderen implizit in Frage stellen können, wie Beispiel (80) aus der Kochinteraktion zwischen DP und ihrer Mutter PC zeigt. Bevor der Ausschnitt beginnt, kündigt DP an, dass sie den Wein holen und öffnen wird. Danach fängt sie an, nach einem Korkenzieher in der Schublade zu suchen, und fragt, ob sie keinen *special öffner* haben, womit ein Flügeläffner gemeint ist (Z. 02, 03, 12). PC weist die negative Annahme von DP zwar zurück, fügt jedoch hinzu, dass sie nicht weiß, wo er ist (Z. 16). In Zeile 18 relativiert DP die Notwendigkeit des Flügelkorkenziehers mit „ja EGAL.“ und rahmt sein Fehlen als unproblematisch mit „des geht SCHON.“ (Z. 18). Nach einer Pause in Zeile 19 fragt PC, ob sie die Flasche aufmachen soll (Z. 20). In Zeile 22 lehnt DP das Angebot der Mutter zurück und liefert einen Account mit *ich kann…* (Z. 24):

Bsp. (80): FOLK_E_00327_SE_01_T_01_c304_wein

```
01        +(11.7)+
     dp-k +sucht nach etwas in der Schublade+
02   DP   +ihr habt ja nur SOLche.=ne,=
     dp-k +nimmt einen Korkenzieher raus und zeigt ihn-->
03   DP   =ihr habt NICH so en special öffner.=Oder?
04        (0.8)
05   PC   WARte,=
06   PC   =*ich GUCke?
     pc-k  *dreht sich um und schaut den Korkenzieher an-->>
07        (1.1)+ &(0.2)
     dp-k   -->+
     dp-b         &Blick auf PC-->
08   PC   zu dem WEIN?=
09   PC   =+wah;
     dp-k  +ikonische Geste für Korkenziehen-->
10        (0.5)
11   PC   ((schnieft))
12   DP   zum hEbeln habt ihr ja NICHTS,=ge?+
     dp-k                                -->+
```

```
13        (0.4)
14   PC   hh°
15        (1.5)
16   PC   %doch.=aber ich wEiß jetz  &nich wo der IS,%
     pc-k %schüttelt den Kopf-----------------------%
     dp-b                          -->&
17        (0.3)
18   DP   ja eGAL.=des geht SCHON.
19        (0.3)
20   PC   soll ICH_n aufmachn;
21        (0.3)
22   DP   ach,=ich MACH des schon;
23   PC   ((schnieft))
24=> DP   wEin öffnen KANN ich.
25   PC   [ha] ha ha;=und wein TRINkn.
26   DP   [h°]
27   DP   ja,
28        (4.2)
```

Mit ihrem Turn in Zeile 20 bietet PC an, die Aufgabe von DP zu übernehmen, zu der DP sich schon verpflichtet hat. Der Fokusakzent am Subjekt „ICH“ zeigt an, dass PC trotz dieser Verpflichtung nun ihrerseits anbietet, die Aufgabe zu übernehmen. Wie in Abschnitt 5.3.1.2 schon demonstriert, zeigen die SprecherInnen damit auf, dass das Problem in solchen Fällen nicht darin besteht, *wie* eine praktische Handlung vollzogen wird, sondern *wer* die Handlung vollzieht. Auf solche Weise implizieren solche Angebote, dass die AdressatInnen möglicherweise nicht imstande sind, die Handlung auszuführen, denn die *soll ich…?*-SprecherInnen bieten an, die Handlung *anstelle* der AdressatInnen auszuführen. Die fehlende Kompetenz von DP könnte in diesem Fall aus ihrer Frage nach dem Flügelöffner inferiert werden, was implizieren könnte, dass sie die Weinflasche ohne diesen Öffner nicht öffnen kann. Genau an dieser Implikatur scheint DP sich in ihrer Reaktion zu orientieren, indem sie die generelle Kompetenz zum Weinöffnen explizit beansprucht (Z. 24) und somit die Irrelevanz der Hilfestellung bei dieser Aktivität anzeigt. Mit dem Wortfolgemuster und den Fokusakzenten in ihrem Turn zeigt sie nicht nur den Kontrast zur Anzweiflung ihrer Kompetenz durch die Mutter, sondern auch den Kontrast zu ihren fehlenden Kompetenzen beim Kochen, die in dieser Interaktion immer wieder deutlich werden.

PC reagiert darauf mit einer Art *subversive recipient increment* (Bolden et al. 2019), d.h. einem Inkrement, das die durch AdressatInnen möglicherweise abgeschlossene TCU fortsetzt und die vorherige Handlung quasi ‚untergräbt‘. Einerseits scheint diese Expansion der Neckerei und der Unterhaltung zu dienen (Bolden et al. 2019; Drew 1987). Zusätzlich aligniert sich PC auf solche Weise auch mit der Selbstpositionierung von DP als Person mit begrenzten Kompetenzen, die für den gegenwärtigen Handlungskontext relevant sind, indem PC eine weitere Aktivität nennt, für die man keine (besondere) Kompetenz braucht.

Derartige Accounts können auch mit anderen Wortfolgemustern von *ich kann…* formuliert werden, wie am folgenden Fall gezeigt wird. Beispiel (81) kommt aus der Interaktion, in der CA Cupcakes bäckt, während ihre Mutter RA sie beobachtet. CA versucht, die Zuckerpackung mit den Händen zu öffnen, was sie jedoch nicht schafft. Währenddessen erzählt RA über die Hochzeit, auf der sie kürzlich war (Z. 01-08). In Zeile 09 fragt sie, ob CA eine Schere braucht. Damit behandelt sie das erkennbare leibliche Handeln von CA als problematisch, weil CA es bis dahin schon seit 27 Sekunden nicht gelungen ist, die Packung zu öffnen. In Reaktion liefert CA eine Ablehnung „nö," und sagt, dass sie das kann (Z. 11):

Bsp. (81): FOLK_E_00331_SE_01_T_01_c595_bescheuert

```
01    RA   °h bei der HOCHzeit da war so_n kleines MÄDchen das hat da
           so_n (.) so_n SPRUCH so ne art geDICHT vorgetragen. (.)
      ca   >>versucht, die Packung Zucker mit den Händen zu öffnen--->
02         das war voll SÜß;
03         (1.2)
04    RA   da gibt_s bei den kathoLIKen-=
05         =da gibt_s wohl eine KERze eine eine; (.)
06         eine:;
07         (0.6)
08    RA   trau, (.) TRAUkerze. (.) die angezündet wird. (.)
09         brauchst du ne SCHEre,
10         (0.6)
11=> CA    nö,=ich KANN das;
12         (0.3)
13    CA   °h LASS mich; k ((lacht))
15         (0.3)
16    CA   °h
17    RA   und dann wurd da diese KERze angemacht,=
18         =(da) kam dieses kleine MÄDchen,=
19         =die war vielleicht sechs JAHre alt?
((27 Sekunden ausgelassen))
20         (0.4)
21    CA   ich bin zu beSCHEUert;=
22         =ich (nehm dann)
23    RA   <<f>nimm doch *ne [SCHEr   ]e>.
      ca             --->*nähert sich Schublade--->
24    CA                     [<<p>hm>-]
25         *(2.3)
      ca   *holt die Schere aus Schublade und öffnet Packung damit--->>
26    CA   ich hab gedAcht ich kann_s SO.
27         (3.6)
```

Mit dem *ich kann…*-Turn weist CA die Relevanz der Hilfestellung zurück, indem sie die Fähigkeit, die Tüte zu öffnen, beansprucht und mit Verumfokus zusätzlich hervorhebt. Das Pronomen *das* verweist in diesem Fall nicht auf vorherigen Sequenzkontext, sondern auf die leibliche Zielhandlung, d.h. die Packung zu öffnen. Dieser Fall unterscheidet sich von Beispielen (78)-(80) in mehreren Hinsichten. Am auffälligsten ist, dass dieser *ich kann…*-Turn mit einem anderen Wortfolgemuster gestaltet wird, nämlich einem SVO-

Muster. Somit wird in diesem Fall keinen Bezug auf die generelle Kompetenz von CA genommen, Tüten und Packungen zu öffnen. Sondern vielmehr scheint CA hier auf eine zirkumstanzielle Fähigkeit Bezug zu nehmen, d.h. dass sie in diesem Moment imstande ist, diese spezifische Handlung leiblich auszuführen. Evidenz dafür findet man teilweise in der Anschlusssequenz: Nachdem CA für weitere 27 Sekunden erfolglos versucht, die Packung mit ihren Händen zu öffnen, initiiert sie in Zeile 21 eine negative Bewertung ihrer Versuche „ich bin beSCHEUert;". RA reagiert darauf mit dem imperativen Turn „nimm doch ne SCHEre", der eine hochgestufte Version ihres ersten (Vor-)Angebots in Zeile 09 darstellt. Anschließend läuft CA zur Schublade und holt die Schere. Während sie anfängt, die Packung damit zu öffnen, liefert sie eine Rechtfertigung dafür, dass sie RAs frühere Hilfestellung abgelehnt hat und die Schere nicht früher geholt hat, nämlich, dass sie dachte, dass sie sie nicht benötigt (Z. 26). Mit diesem *ich habe gedacht…*-Turn zeigt sie eine mittlerweile revidierte, vorherige Annahme über ihre Fähigkeit auf (vgl. Deppermann/Reineke 2020). Mit dem Fokusakzent auf dem Adverb „SO" zeigt sie überdies an, dass sich ihre diskrepante Annahme nicht auf ihre *generelle* Kompetenz, Packungen zu öffnen, sondern eher auf die jetzige physische Fähigkeit bezieht, diese Handlung mit den Händen auszuführen. Es fällt auf, dass sich solches Scheitern sowie solche Bekundungen vorheriger, als unzutreffend erwiesener Annahmen über die eigene Kompetenz in den [VP+kann ich]-Fällen nicht finden lassen und auch generell schwer vorzustellen wären. Denn in solchen Fällen würden die SprecherInnen dadurch eine falsche Selbsteinschätzung bzw. Annahme über ihre *allgemeinen Kompetenzen* anzeigen, was mit einer höheren Gesichtsbedrohung verbunden wäre als eine physische Unfähigkeit zuzugeben.

Hiermit wird auch ein weiterer Unterschied zwischen diesem Fall und Beispielen (78)-(80) deutlicher: In den Fällen von [VP+kann ich] geht es um eine spezifische Art von Fertigkeit, die nicht ohne Weiteres bei jedem kompetenten Teilnehmenden vorauszusetzen ist. Eigelb von Eiweiß richtig zu trennen, eine Flasche Wein ohne Flügelkorkenzieher zu öffnen oder das Auto richtig rückwärts einzuparken stellen Handlungen dar, die nur bei Vorhandensein von spezifischen, meist durch Üben bzw. praktische Erfahrungen erworbenen Fertigkeiten und Kompetenzen ausgeführt werden können. Das Öffnen von einer Packung ist dagegen von jedem physisch gesunden und erwachsenen Mitglied der Gesellschaft erwartbar. Nichtdestotrotz ist es wichtig anzumerken, dass die Anzahl der jeweiligen Wortfolgemuster in dieser Verwendung recht niedrig ist, weswegen die Herausarbeitung von genaueren Unterschieden zwischen unterschiedlichen syntaktischen Varianten von *ich kann…* in dieser Verwendung eine Frage für künftige Forschung darstellt.

9.3.5 Affiliative Verstehensdokumentationen

In diesem Abschnitt handelt es sich um eine ganz spezifische Verwendung von *ich kann…,* nämlich die Verwendung, die zum Vollzug von Verstehensdokumentationen dient. Unter Verstehensdokumentationen werden alle Praktiken verstanden, mit denen das Verstehen bzw. die Intersubjektivität von den Interagierenden thematisiert, angezeigt

und hergestellt wird (Deppermann/Schmitt 2009). Mit *ich kann…* wird eine spezifische Art von Verstehensdokumentationen vollzogen: Es geht nicht nur um Verstehen im *kognitiven* Sinne, wie z. B. ‚etwas akustisch wahrnehmen' oder ‚etwas begreifen', sondern mit diesen Formten zeigt man ein Verständnis für *die emotionale Einstellung* bzw. Sicht des Gegenübers an. Das Format dient hier dazu aufzuzeigen, dass man die Position der AdressatInnen teilt und ihre Perspektive zumindest *pro forma* übernehmen kann.

In dieser Verwendung tritt das Format mit kognitiven bzw. mentalen Verben auf, wie z. B. *sich vorstellen*, *verstehen*, *nachvollziehen*, *sich denken* etc. Da die Kollektion nur jeweils zwei Fälle des Formats mit den Verben *nachvollziehen* und *sich denken* beinhaltet, die dazu noch nicht homogen sind, wird im Folgenden nur auf die Vorkommen des Formats mit den Verben *verstehen* und *sich vorstellen* eingegangen, die den größten Teil der Subkollektion bilden (n=15 und n=13 Fälle entsprechend).

Beispiel (82) zeigt einen Fall des Formats *ich kann…* mit dem Verb *verstehen*. Der Ausschnitt stammt aus einem Telefongespräch zwischen der Tante AS und ihrer Nichte NB. Vor Beginn des Ausschnitts fängt NB an, von ihrem letzten Urlaub im Lechtal zu erzählen und die Schönheit der dortigen Natur zu beschreiben. AS sagt, dass der Blick aus ihrer Ferienwohnung sehr schön war und NB sowie ihre Begleitperson sehr glücklich aussahen auf den Fotos, die AS sich angeschaut hat. NB stimmt zu und liefert eine Erklärung dafür, nämlich, dass die Berge sie immer beglücken (Z. 06-10). In Zeile 12 sagt AS, dass sie das verstehen kann:

Bsp. (82): FOLK_E_00432_SE_01_T_01_c140_berge

```
01        (0.4)
02   AS   das sah sehr SCHÖN aus. h°
03        und i[hr beide sehr   GLÜCK]lich [auf al]len fotos.
04   NB        [ja;=da hatte ich auch]     [GLÜCK;]
05        (0.3)
06   NB   °h ja::;=
07        =ich war auch wirklich
08        (0.3)
09   NB   WEIß nich,=
10        =die bErge beGLÜCken mich immer,
11        (0.9)
12=> AS   das kann ich verSTEHen;=ja.
13        (0.4)
14   NB   ja?; °hh
15        nee ich hab m[ich da auch ECHT mal gefragt ob]
16   AS                [mir geht das im WALD          o]der im PARK so;
17        (0.4)
18   AS   also mein GLÜCKsgefühl is bei mir
19        also ich mag bin auch gerne in den BERgen,=
20        =aber ich versteh was du MEINST?=
21        =weil ich dieses GLÜCKSgefühl das kenn ich dann ja aus °h aus
          WALDspaziergängen.
22        (1.3)
23   NB   aus WALDspazier[gängen;=oK]AY,
24   AS                  [das is    ]
```

```
25   AS   [ja,=das das is so das wo ich]
26        [°hhh ja GUT,=bErge haste    ] jetzt ja nich so vor der
          HAUStüre;=ne?
27        (1.0)
28   AS   ˇnee:,
29   AS   ((lacht)) aber daf[ür sehr schöne PA]RKS.
30   NB                     [((lacht))        ]
31   AS   ((lacht))
32        (0.7)
33   NB   ja;
```

Der *ich kann…*-Turn von AS wird in Reaktion auf NBs Account geliefert, der eine positive emotionale Haltung gegenüber den Bergen beinhaltet. Somit wird ASs Turn in der Position geäußert, in der Affiliation erwartbar ist. Der Turn wird mit dem pronominalen Argument *das* realisiert, das anaphorisch auf den Turn von NB referiert, sowie mit der turnfinalen Responsivpartikel *ja*, die in diesem Fall als Zustimmung angesehen werden kann. Nach einer Pause nimmt NB die Rückmeldung von AS mit einem minimalen und mit dem Glottalverschluss realisierten „ja$^{?}$;“ auf (Z. 14) und setzt ihren Turn fort (Z. 15). In Überlappung damit initiiert AS einen konkurrierenden Turn und sagt, dass es ihr im Wald oder im Park so geht, und erklärt, dass sie das Gefühl aus Waldspaziergängen kennt (Z. 18-21). Mit diesem Turn belegt AS, dass sie einen unabhängigen, ähnlichen epistemischen Zugang zur Perspektive von NB hat, der es ihr erlaubt, NBs Position in Bezug auf die Berge zu verstehen. Während AS mit ihrem *ich kann…*-Turn lediglich eine Verstehensbehauptung vollzieht, liefert sie anschließend somit eine Verstehensdemonstration (vgl. Sacks 1992, II: 140f.).

Auffällig ist die darauf folgende Reaktion von NB: Nach einer Pause in Zeile 22 initiiert sie zunächst eine Teilwiederholung „aus WALDspaziergängen;“ und einem anschließenden „oKAY,”. Die Responsivpartikel wird dabei mit steigender finaler Intonation produziert, was darauf hindeutet, dass ein Problem der Akzeptabilität besteht und evtl. mehr bzw. weitere Informationen nötig sind (vgl. Betz/Deppermann 2021; Oloff 2019). Auch die Teilwiederholung scheint ein Erwartungsproblem in Bezug darauf anzuzeigen, dass AS Waldspaziergänge mag/macht (vgl. Bolden 2009). In Zeile 26 liefert NB eine Art Rechtfertigung dafür, dass AS die Berge nicht mag und behandelt damit die fehlende emotionale Einstellung zu den Bergen als etwas, was normativ *accountable* ist. Ihre Reaktion zeugt also davon, dass sie ASs Verstehensdokumentation und anschließende Erklärung nicht als hinreichend affiliativ empfindet und erkennt, dass AS ihre eigene Perspektive nicht (vollständig) teilt, sondern nur aufgrund von ähnlichen Gefühlen begreifen kann. Beispiel (82) zeigt somit einen Fall, in dem *ich kann...* mit dem Verb *verstehen* in Reaktion auf die emotionale Einstellung der AdressatInnen auftritt, zu der die *ich kann…*-SprecherInnen einen unabhängigen Zugang beansprucht, d.h. die ihnen aufgrund eigener Erfahrungen verständlich ist.

Der Zugang zur Perspektive der AdressatInnen kann auch impliziter zum Ausdruck gebracht werden, wie Beispiel (83) aus der Kochinteraktion zwischen AG und NR zeigen wird. Bevor der Ausschnitt beginnt, nimmt AG ein Kräutergewürz vom Gewürzregal. In

Zeile 01 formuliert sie, welches Gewürz sie ausgewählt hat und ins Salatdressing hinzufügen wird. In Zeile 03 merkt sie an, dass das Gewürz von der Firma KNORR ist, was sie positiv bewertet (Z. 05). In Zeile 07 wiederholt NR den Markennamen mit steigender Intonation und sagt anschließend, dass sie es nicht kauft (Z. 09). Dies lässt sich dadurch erklären, dass NR in einer WG wohnt, weswegen in der Küche auch Gegenstände vorhanden sind, die ihr nicht gehören, was offenbar auch dieses Gewürz betrifft. In Zeile 10 formuliert AG eine Bestätigungsfrage „kein GELD;“, mit der sie eine *best guess* in Bezug auf die Gründe dafür liefert, warum NR so etwas nicht kauft. NR bestätigt anschließend mit „nee;“ (Z. 11), worauf AG mit „kann ich verSTEH(E)N.“ reagiert (Z. 12):

Bsp. (83): FOLK_E_00225_SE_01_T_02_c419_geld

```
01   AG   dann nehmen wir noch DES zu;
02        (0.4)
03   AG   von KNORR;
04        (0.6)
05   AG   MARkenname voll gut.
06        (0.3)
07   NR   knorr?
08        (0.5)
09   NR   KAUF ich nich; ((lacht))
10   AG   kein GELD;
11   NR   (.) ne[e;      ]
12=> AG         [kann ich] verSTEH(E)N. h°
13        (0.8)
14   NR   ich hab IMmer nur,
15        (.) also ich brauch EH
16        (0.5)
17   NR   ich hab IMmer irgenwie vIel zu viel DA,=
18        =obwohl ich eigenlich;
19        (0.4)
20   NR   also GUT,=ich geh schon f sehr viel immer (.) FOODshopping;=
21        =aber (0.6) ich kann mich nich BREMsen;=
22        =wenn ich irgenwie LUST auf was HAB,=
23        =dann HOL ich_s immer sofort,
24        (0.6)
25   NR   un dann steht_s DOCH ewig rum. h°
26        (0.3)
27   AG   HM_hm,
```

In diesem Fall wird zwar die Grundlage für das Verstehen nicht explizit genannt, aber zumindest ein begrenzter Zugang wird durch das *candidate understanding* in Zeile 10 angezeigt. Beide Teilnehmerinnen sind Studentinnen und haben daher einen Status, durch den man Geldmangel öfters kennt. Interessant ist jedoch, dass AGs Turn in diesem Fall zu einem elaborierten Account durch NR führt: In Zeilen 14-25 erklärt NR, dass es doch nicht am Geldmangel liegt, sondern daran, dass sie viele Lebensmittel kauft, die dann sehr lange nicht gebraucht werden. Somit behandelt sie AGs Annahme, dass NR kein Geld hat, als gesichtsbedrohend. Die empathische Verstehensdokumentation wird hier

somit nicht als Affiliation aufgefasst, sondern stellt eine Gesichtsbedrohung für die andere dar. In Zeile 27 nimmt AG NRs Account nur mit minimaler Rückmeldung „HM_hm," auf, es folgt ein Themenwechsel durch NR (nicht im Transkript gezeigt).

Während im Falle von *ich kann verstehen* die SprecherInnen zumindest eine Grundlage bzw. einen begrenzten, autonomen Zugang zur emotionalen Haltung oder Erfahrung der anderen haben (vgl. Bsp. 82-83), scheint dies bei *ich kann…* mit dem Verb *sich vorstellen* in meiner Kollektion kaum der Fall zu sein, wie am folgenden Beispiel demonstriert wird.

Beispiel (84) stammt aus dem theoretischen Fahrunterricht. In dieser Phase des Unterrichts erläutert die Lehrerin (HM) Informationen zu unterschiedlichen Fahrerlaubnisklassen. Bevor der Ausschnitt beginnt, kommt sie zur Klasse C1, weil eine der SchülerInnen (CS) diesen Führerschein macht. Die Lehrerin fragt CS, warum sie nicht die C-Klasse macht, da sie diese Möglichkeit hat, und geht danach auf Vorteile der C-Klasse ein. Am Anfang des Ausschnitts nennt sie einen Nachteil der C1-Klasse, nämlich, dass CS dann künftig maximal einen 7,5-Tonner, was einem Umzugswagen entsprechen würde, fahren darf (Z. 01-02, 05-06), während der Führerschein der Klasse C ihr ermöglichen würde, einen 40-Tonner zu fahren (Z. 09). Nach Zustimmung von CS (Z. 10) führt die Lehrerin an, dass es auch Spaß macht, mit dem Fahrzeug zu fahren (Z. 11). In Reaktion darauf sagt CS, dass sie es sich vorstellen kann (Z. 13):

Bsp. (84): FOLK_E_00348_SE_01_T_02_c356_sixt

```
01   HM   ALso;=du KANNST später mal dann so:-
02        weißte bei SIXT so die UMzugswagen oder so-=Aber;
03        (0.2)
04   CS   ja, [des WAR_s;]
05   HM       [mehr,     ]
06        ä[h-=mehr     I]S halt net;=ne,
07   CS     [ja:,=ich WEIß];
08        (2.0)
09   HM   ((schmatzt)) un mit so_m VIERzischtonner kannst halt ALLes
          fahren; ((lacht))
10   CS   ((lacht, 1.6 Sek.)) schon COOL- ((lacht))[°h ]
11   HM                                            GAN[Z  ] ganz zu
          schweigen davon dass des- (.) absolut SPAß macht (.) mit dem
          teil RUMzueiern;
12        (0.31)
13=> CS   kann ich mir VORstellen; °h
14        (0.9)
15   HM   ((schmatzt)) a:lso KOMM;=
16        =dann mach mer des grad SO,
17        mindestalter ACHTzehn,
18        fahrzeugART: (.)
19        VORbesitz-=
20        =anzahl perSOnen,=
21        =des is also geNAU so wie beim Auto,=
22        =beim BE führerschein übrigens AUCH,=
23        =DASS du ja ACHT personen befördern darfst.
24        (2.3)
```

Mit ihrem Turn in Zeile 11 drückt die Lehrerin eine positive emotionale Einstellung bezüglich des Fahrens von großen LKWs aus, indem sie diese Aktivität als eine bezeichnet, die „absolut SPAß“ macht. Die Schülerin kann keinen Zugang zu dieser Erfahrung haben, weil sie den Führerschein noch nicht hat. Dies passt auch zu der Semantik des Verbs *sich vorstellen*, das in dem *ich kann…*-Turn der Schülerin auftritt. Denn dadurch beansprucht sie kein Verstehen der Perspektive der Lehrerin, sondern drückt lediglich aus, dass sie in der Lage ist, die Perspektive der Lehrerin zu imaginieren, zu der sie jedoch keinen epistemischen Zugang hat. Das Format *ich kann mir vorstellen* (ähnlich wie *kann ich mir denken* und *kann ich nachvollziehen*) tritt in der Regel dann auf, wenn die SprecherInnen keinen ähnlichen bzw. unabhängigen Zugang zu dem Sachverhalt haben, auf den sie reagieren, was einen wesentlichen Unterschied zu den obigen Beispielen mit dem Verb *verstehen* darstellt.[142] So zeigt die Schülerin mit ihrem Turn lediglich die Verständlichkeit der Handlung der Lehrerin, ohne anzuzeigen, dass sie einen (epistemischen) Zugang zu solchen Erfahrungen hätte. Die Lehrerin wendet sich anschließend wieder der Erklärung der C1-Klasse zu (Z. 15-23).

In Gesprächen, die emotional aufgeladen sind, sind solche Verstehensdokumentationen insofern problematisch, als damit kein Empathieangebot (Pfänder/Gülich 2013) gemacht bzw. keine Möglichkeit zur interaktionalen Aushandlung des emotionalen Zustandes des Gegenübers gegeben wird (Kupetz 2015). Aus diesem Grund können solche Verstehensdokumentationen in derartigen Interaktionen öfters zur weiteren Zuspitzung des Ausdrucks des emotionalen Zustandes führen (Kupetz 2015), wodurch angezeigt wird, dass die AdressatInnen die Verstehensorientierung der SprecherInnen und u.U. deren zeitliche Realisierung nicht empathisch genug beantwortet haben (vgl. Couper-Kuhlen 2012). In Ausschnitt (84) wird die *ich kann…*-Verstehensdokumentation der Schülerin dagegen als ausreichend behandelt, und es wird zur institutionellen, pädagogischen Aktivität übergangen. Beispiel (84) zeigt, dass es wichtig wäre, das Konzept der Affiliation in Bezug auf Erwartungen der Teilnehmenden, ihre Rollen, Pflichten und generell *participation frameworks* weitergehend zu erforschen, um das Konzept zu schärfen und zu klären, wann eine Reaktion tatsächlich als ausreichend affiliativ behandelt wird und wann nicht (vgl. Weatherall/Keevallik 2016).

Im vorliegenden Abschnitt wurde gezeigt, dass trotz gewisser Unterschiede zwischen den Formaten *ich kann verstehen* und *ich kann mir vorstellen* die Verstehensdokumentationen lediglich eine ‚pro forma‘- bzw. ‚default‘-Affiliation aufweisen, die jedoch *defeasible* ist (Weatherall/Keevallik 2016; zum Konzept ‚Affiliation‘ siehe Steensig 2019; Stivers 2008). Die SprecherInnen zeigen zwar ein Verständnis der Erfahrung des anderen an, doch sie affiliieren sich nur begrenzt mit der Haltung der anderen.

[142] In meiner Kollektion scheinen auch Fälle von *ich kann…* mit solchen Verben wie *sich denken* und *nachvollziehen* ähnlich zu fungieren. Da meine Kollektion jedoch nur wenige solche Fälle beinhaltet, wären künftige Untersuchungen spezifisch zu Verwendungen des Formats mit verschiedenen Kognitionsverben nötig, um Ähnlichkeiten und Unterschiede genauer herausarbeiten zu können, was die vorliegende Untersuchung nicht leisten kann.

9.4 Quantitativer Überblick über spezifische Verwendungsmerkmale von *ich kann…*

Der vorliegende Ausschnitt bietet einen Überblick über Ergebnisse der quantitativen Analyse in Bezug auf fünf Variablen, die sich in den Fallanalysen als (potentiell) relevant erwiesen haben. Spezifisch handelt es sich um folgende Kategorien: die Argumentrealisierung (Abschnitt 9.4.1), die Wortfolge bzw. Wortfolgemuster (Abschnitt 9.4.2), die Verwendung von Adverbien und Modal- bzw. Abtönungspartikeln (Abschnitt 9.4.3), die Art des Vollverbinfinitivs (Abschnitt 9.4.4), die Art der Rückmeldung (Abschnitt 9.4.5) und die Initiierung der mit *ich kann…* formulierten Handlungsoption vor der (erkennbaren) Rückmeldung von RezipientInnen (Abschnitt 9.4.6). Aufgrund der Anzahl und der Ähnlichkeit der Ergebnisse werden im Folgenden Statistiken ‚zweite' Angebote und Angebote der Übernahme der nächsten relevanten Handlung zusammengerechnet und als ‚Angebote' dargestellt.

9.4.1 Argumentrealisierung

Den Analysen in Abschnitt 9.3 lässt sich entnehmen, dass gewisse Wortfolgemuster in bestimmten Funktionen systematisch aufzutreten scheinen. So fällt auf, dass Erfüllungen von Bitten und affiliative Verstehensdokumentationen im Unterschied zu anderen Handlungen mit pronominalen Argumenten oder gar ohne Argumente realisiert werden. Tabelle (29) zeigt die Argumentrealisierung in unterschiedlichen Verwendungen von *ich kann…* (s. auch Punkt (4) in Abschnitt 4.2.3.2 zu der Kodierung und der Darstellung der Kodierungsergebnisse in Bezug auf die Argumentrealisierung):

	FULL	**PRO**	**Sonstiges**	**Null**
Angebot (inkl. Übernahme)	5/22 (22,7%)[143]	**10/22 (45,5%)**	2/22 (9,1%)	5/22 (22,7%)
Ankündigung	5/13 (38,5%)	**6/13 (46,1%)**	1/13 (7,7%)	1/13 (7,7%)
Erfüllung von Bitten	2/9 (22,2%)	2/9 (22,2%)	0	**5/9 (55,6%)**
Account	3/11 (27,2%)	4/11 (36,4%)	0	4/11 (36,4%)
Verstehensdokumentation	1/32 (3,1%)	**14/32 (43,7%)**	2/32 (6,2%)	**17/32 (53,1%)**
GESAMT:	**16**	**36**	**5**	**32**

Tab. (29): Argumentrealisierung in unterschiedlichen Verwendungen von *ich kann…*

Tabelle (29) zeigt, dass Angebote und Ankündigungen am häufigsten mit pronominalen Argumenten auftreten. Dies geht auch damit einher, dass *ich kann…* in diesen beiden

[143] Sowohl in dieser Tabelle als auch in folgenden Tabellen des vorliegenden Abschnitts beziehen sich die Prozentzahlen auf die relative Häufigkeit der spezifischen Zelle abhängig von der Gesamtzahl aller *ich kann...*-Fälle mit der jeweiligen Funktion/Handlung. So handelt es sich in diesem spezifischen Fall um 22,7% aller Angebote mit *ich kann....*

Verwendungen zwar eine neue Handlungsoption einführt, die aber eine schon laufende Aktivität betrifft. So sind die Referenten der Argumente oftmals bereits salient. Erfüllungen von Bitten sind häufig durch fehlende Argumente gekennzeichnet: In den meisten solchen Fällen handelt es sich um Äußerungen mit einem Topik-Drop und/oder um minimale Formate wie *kann ich* (vgl. Bsp. 77 in Abschnitt 9.3.3), die auf den vorherigen Turn des/der anderen referieren und öfters inhaltlich nichts Neues einführen. Ähnlich sieht es auch bei affiliativen Verstehensdokumentationen aus, die wie Erfüllungen von Bitten dem Handlungsstrang von RezipientInnen folgen und responsiv auftreten. Aus diesem Grund werden Verstehensdokumentationen mit *ich kann…* entweder ohne Argumente oder mit Pronominalobjekten gestaltet und treten kaum mit vollständig lexikalisch realisierten Argumenten auf. Accounts weisen keine allgemeine Systematik in Bezug auf die Argumentrealisierung auf. Sie erscheinen mit (i) lexikalisch ausgedrückten Objekten, (ii) pronominalen Objekten oder auch (iii) ohne Argumente, wobei es im letzteren Fall eher um minimale bzw. ‚absolute' Verwendungen des Formats handelt.

9.4.2 Wortfolge bzw. Wortfolgemuster

Genauso wie die Argumentrealisierung scheinen auch gewisse Muster in Bezug auf die Wortfolge mit bestimmten *ich kann…*-Verwendungen zusammenzuhängen (s. Tab. 30):

	VP+*kann ich*	**(O)VS**	**SV(O)**	**VS(O)**
Angebot (inkl. Übernahme)	0	5/22 (22,7%)	**14/22 (63,6%)**	3/22 (13,6%)
Ankündigung	0	3/13 (23,1%)	**6/13 (46,1%)**	4/13 (30,8%)
Erfüllung von Bitten	0	**6/9 (66,7%)**	3/9 33,3%)	0
Account	4/11 (36,4%)	3/11 (27,2%)	4/11 (36,4%)	0
Verstehensdokumentation	0	9/32 (28,1%)	7/32 (21,9%)	**16/32 (50%)**
GESAMT:	**4**	**26**	**34**	**23**

Tab. (30): Wortfolgemuster in unterschiedlichen Verwendungen von *ich kann…*[144]

Den Auswertungen lässt sich entnehmen, dass Angebote und Ankündigungen am häufigsten mit dem SV(O)-Muster vorkommen. Dies stimmt auch damit überein, dass diese Handlungen in der Regel tatsächlich neue Informationen bzw. neue Themen / Sequenzrichtungen vermitteln, selbst wenn sie eventuell sequenziell gesehen nicht (immer) als *erste Handlungen* (Heritage 2012a: 2) angesehen werden können. Erfüllungen von Bitten sind dagegen durch ein (O)VS-Muster gekennzeichnet, was mit ihrem responsiven Charakter und dem Verweis auf vorherige Handlungen einhergeht. Das Muster [VP+*kann*

[144] Genauso wie in Kapitel 8 zu *du kannst…* wird auch hier mit ‚V' in allen dargestellten Wortfolgemustern die Position des Modalverbs als Teil des Verbalkomplexes [finites Modalverb + infinites Vollverb] markiert. Die Position des Infinitivs des Vollverbs wurde nicht extra kodiert, weil in den meisten Belegen das Vollverb die rechte Satzklammer schließt, während n=11/87 Fälle ohne Vollverbinfinitiv vorkommen.

ich] tritt dabei nur in der Funktion von Accounts auf, was auf einen deutlichen Zusammenhang zwischen dieser Funktion und dem Muster hinweist. Affiliative Verstehensdokumentationen treten am häufigsten mit einem VS(O)-Muster auf, in der Mehrheit ohne Objekt (vgl. Abschnitt 9.4.1), was genauso wie im Falle von Erfüllungen von Bitten mit dem responsiven Charakter dieser Verwendung einhergeht.

9.4.3 Modal- bzw. Abtönungspartikeln und Adverbien

Wie man folgender Tabelle[145] entnehmen kann, kommt *ich kann…* mit einer Reihe von Modal- bzw. Abtönungspartikeln sowie Adverbien vor. Die meisten von ihnen treten jedoch nicht besonders häufig vor, weswegen es auch schwierig ist, eine klare Tendenz bezüglich spezifischer *ich kann…*-Handlungen zu identifizieren (s. auch Punkt (3) in Abschnitt 4.2.3.2 zu der Kodierung und der Darstellung der Kodierungsergebnisse in Bezug auf Modal- bzw. Abtönungspartikeln und Adverbien):

[145] Aus Gründen der besseren Lesbarkeit sowie aufgrund von niedrigen Vorkommenszahlen einzelner Modal- bzw. Abtönungspartikeln und Adverbien in *ich kann...*-Turns werden in dieser Tabelle keine Prozentangaben angeführt.

	Ange-bot	**Ankündi-gung**	**Erfüllung von Bitten**	**Ac-count**	**Verstehens-dokumenta-tionen**	**GE-SAMT:**
jetzt	0	1/13	0	0	0	**1/87**
grad	0	0	0	0	1/32	**1/87**
dann	2/22	2/13	0	0	0	**4/87**
gleich	0	1/13	0	0	0	**1/87**
ja	8/22	2/13	0	0	0	**10/87**
auch	3/22	9/13	1/9	0	2/32	**15/87**
noch	1/22	6/13	1/9	0	2/32	**10/87**
gerne	1/22	0	2/9	0	0	**3/87**
doch	1/22	0	0	0	0	**1/87**
noch-mal	1/22	0	0	0	0	**1/87**
schon	0	1/13	0	0	4/32	**5/87**
mal	3/22	2/13	0	0	0	**5/87**
schon mal	0	1/13	0	0	0	**1/87**
nach-her	2/22	1/13	0	0	0	**3/87**
also	0	0	0	2/11	0	**2/87**
eigent-lich	0	2/13	0	0	0	**2/87**
schnell	0	1/13	0	0	0	**1/87**
näm-lich	0	2/13	0	0	0	**2/87**
wiede-rum	0	0	0	2/11	0	**2//87**
halt	0	0	0	0	1/32	**1/87**
GE-SAMT:	**22/22**	**31/13**	**4/9**	**4/11**	**10/32**	**71/87**

Tab. (31): Vorkommen von Modal- bzw. Abtönungspartikeln und Adverbien in unterschiedlichen Verwendungen von *ich kann…*

Die zahlreichsten turnmedialen Einheiten scheinen *ja*, *auch* und *noch* zu sein, die am häufigsten in Angeboten und Ankündigungen auftreten. Die Partikel *ja* verweist dabei auf *common ground* (Clark 1996) von den Teilnehmenden (Reineke 2016), was oftmals damit zusammenhängt, dass vor allem Angebote mit *ich kann…* sich öfters auf die interaktionale Geschichte von den Teilnehmenden beziehen und eine Handlungsoption einführen, die schon vorher angesprochen wurde oder die teilweise evident für die Teilnehmenden ist. In vielen Fällen gehen *auch* und *noch* ebenfalls mit der Umgebung von *ich*

kann…-Angeboten und Ankündigungen einher und rahmen die mit *ich kann…* formulierte Handlung öfters als eine Handlungsoption, die *zusätzlich* zu der schon vorher initiierten oder angebotenen Handlungsoption realisiert wird.

9.4.4 Art des Vollverbs

In den qualitativen Analysen fiel auf, dass sowohl unterschiedliche Unterarten von Angeboten als auch Erfüllungen von Bitten mit dem Proverb *machen* realisiert werden (vgl. Kreß 2017). Darüber hinaus wurde das Auftreten von kognitiven Verben als zentrales konstitutives Merkmal von *ich kann…* in affiliativen Verstehensdokumentationen genannt. Die folgende Tabelle zeigt, mit welchen (semantischen/funktionalen) Arten von Vollverben das Format *ich kann…*in unterschiedlichen Verwendungen in meiner Kollektion auftritt:

	Handlungs- und Tätigkeitsverb	**Proverb**	**Kognitive Verben**	**Kein Vollverb-infinitiv**
Angebot (inkl. Übernahme)	**13/22 (59,1%)**	8/22 (36,4%)	0	1/22 (4,5%)
Ankündigung	**13/13 (100%)**	0	0	0
Erfüllung von Bitten	1/9 (11,1%)	**4/9 (44,4%)**	0	**4/9 (44,4%)**
Account	5/11 (45,5%)	0	0	6/11 (54,5%)
Verstehensbekundung	0	0	**32/32 (100%)**	0
GESAMT:	**32**	**12**	**32**	**11**

Tab. (32): Arten des Vollverbinfinitivs in *ich kann…*-Verwendungen.

Sowohl Angebote als auch Ankündigungen kommen in meinen Daten am häufigsten mit Handlungs- und Tätigkeitsverben vor. Allerdings werden Angebote im Unterschied zu Ankündigungen öfters mit dem Proverb *machen* realisiert. In solchen Fällen handelt es sich vor allem um Angebote der Übernahme des nächsten relevanten Handlungsschritts und um erneute bzw. wiederholte Angebote, bei denen die angebotene Handlung aus dem vorherigen Aktivitätskontext inferierbar ist und/oder vorher schon explizit formuliert wurde. Auch Erfüllungen von Bitten treten häufig mit dem Proverb *machen* auf, mit dem Bezug auf die vorher erbetene Handlung genommen wird. Außerdem kommen Erfüllungen von Bitten mit einem minimalen *kann ich…*-Format ohne Vollverbinfinitiv vor. Aufgrund der zu geringen Anzahl solcher Vorkommen in meinen Daten können keine signifikanten Unterschiede zwischen vollen und ‚minimalen' Verwendungen von *ich kann...* festgestellt werden, weswegen der Vergleich zwischen den beiden Formen eine Aufgabe künftiger Forschung bleibt. Das Gleiche betrifft Accounts, die sowohl mit Handlungs-

bzw. Tätigkeitsverben als auch gar ohne Vollverbinfinitiv auftreten können. Die klarsten Verhältnisse bestehen bei Verstehensdokumentationen, die nur mit kognitiven Verben auftreten, weshalb hier ein eindeutiger Zusammenhang zwischen Form und Funktion besteht.

9.4.5 Reaktion

Folgende Tabelle zeigt, wie auf die in Abschnitt 9.3 präsentierten Verwendungen von *ich kann…* in meinen Daten reagiert wird[146]:

	Annahme/ Ablehnung	**Sonstiges**	**Keine Reaktion**
Angebot (inkl. Übernahme)	**15/22 (68,2%)**	1/22 (4,5%)	6/22 (27,3%)
Ankündigung	3/13 (23,1%)	1/13 (7,7%)	**9/13 (69,2%)**
Erfüllung von Bitten	1/9 (11,1%)	2/9 (22,2%)	**6/9 (66,7%)**
Account	2/11 (18,2%)	**7/11 (63,6%)**	2/11 (18,2%)
GESAMT:	**21**	**11**	**23**

Tab. (33): Überblick über Arten der Rückmeldung nach unterschiedlichen Handlungen mit *ich kann…*

Tabelle (33) lässt sich entnehmen, dass Angebote am häufigsten entweder angenommen oder abgelehnt werden. Etwas weniger häufig bekommen *ich kann…*-Angebote keine Reaktion, was vor allem bei alternativen Angeboten der Fall ist, wenn die schon vorher initiierte Handlungsoption noch ausprobiert wird und es aus diesem Grund nicht klar ist, ob eine alternative Handlungs- bzw. Lösungsoption relevant ist. Außerdem findet man in Reaktion auf solche Angebote öfters eine Annahme durch die AdressatInnen und eine unmittelbar anschließende Ausführung der angebotenen Handlung durch die *ich kann…*-SpecherInnen. Ankündigungen mit *ich kann…* bekommen in meiner Kollektion häufig keine Reaktion, was auch die Orientierung der AdressatInnen daran anzeigt, dass von ihnen in solchen Fällen keine Rückmeldung (normativ) erwartbar wäre. In einigen wenigen Fällen bekommen *ich kann…*-Turns in der Ankündigungsfunktion eine minimale Bestätigung, die entweder eher wie ein *acknowledgement token* fungiert oder erst realisiert wird, wenn die *ich kann…*-SprecherInnen mit der Ausführung der Handlung angefangen haben. Erfüllungen von Bitten bekommen in den meisten Fällen keine Reaktion von den AdressatInnen. In seltenen Fällen in meiner Kollektion lassen sich jedoch auch sonstige Reaktionen finden, wie z. B. Danksagungen (vgl. Floyd et al. 2018; Zinken et al. 2020)

[146] Da affiliative Verstehensdokumentationen eine Verwendung darstellen, die in anderen Sequenzmustern bzw. -arten als die restlichen Verwendungen von *ich kann...* vorkommt und andere folgende sequenzielle *trajectories* eröffnet, war die Kodierung dieser Kategorie in dieser Funktion nach dem für Reaktionen entwickelten Kodierschema problematisch, weshalb affiliative Verstehensdokumentationen aus dieser Übersicht ausgeschlossen wurden.

oder minimale *acknowledgement tokens* wie z. B. *ja*, nachdem die *ich kann…*-SprecherInnen die Handlung schon initiiert haben. Auf Accounts nach Ablehnungen erfolgen diverse Reaktionen, wie z. B. Rechtfertigungen, *teasing*, eine Bestätigung der beanspruchten Fähigkeit von *ich kann…*-SprecherInnen oder gar keine Reaktion.

9.4.6 Initiierung der mit *ich kann…* formulierten Handlungsoption in Relation zur Reaktion der AdressatInnen

Weiterhin wurde überprüft, ob die SprecherInnen die Handlung, die sie mit *ich kann…* ausdrücken, schon vor der *erkennbaren* Reaktion der AdressatInnen initiieren. Auch wenn *ich kann…*-SprecherInnen ihre Handlung (fast) gleichzeitig mit der Reaktion der AdressatInnen initiieren (vgl. Bsp. 73 in Abschnitt 9.3.1.2), wird dies als Fall behandelt, in dem die Handlung vor der Reaktion der AdressatInnen initiiert wird. Das temporale Verhältnis zwischen der Initiierung der mit *ich kann…* eingeführten Handlungsoption durch *ich kann…*-SprecherInnen und der Reaktion der AdressatInnen ist insofern wichtig, als dies vor allem im Falle von Ankündigungen besonders häufig aufzutreten schien. Der Befund ist jedoch reflexiv, denn die frühe Handlungsausführung macht den Turn gerade zu einer Ankündigung. Da affiliative Verstehensdokumentationen mit *ich kann…* nie praktisches Handeln der Interaktionsbeteiligten betreffen, werden sie bei der Überprüfung der vorliegenden Kategorie nicht berücksichtigt. Die Ergebnisse der statistischen Auswertung zeigt Tabelle (34):

	Initiierung vor der Rückmeldung der AdressatInnen	***Keine* Initiierung vor der Rückmeldung der AdressatInnen**
Angebot (inkl. Übernahme)	1/22 (4,5%)	**21/22 (95,5%)**
Ankündigung	**7/13 (53,8%)**	6/13 (46,2%)
Erfüllung von Bitten	4/9 (44,4%)	**5/9 (55,6%)**
Account	2/11 (18,2%)	**9/11 (81,8%)**
GESAMT:	**14**	**41**

Tab. (34): Überblick über die Initiierung der mit *ich kann…* formulierten Handlung vor der Rückmeldung der AdressatInnen.

Tabelle (34) lässt sich entnehmen, dass Ankündigungen in der Tat die Verwendung von *ich kann…* darstellt, in der die mit *ich kann…* formulierte Handlungsoption schon vor der Rückmeldung der AdressatInnen *am häufigsten* initiiert wird. Das heißt, besonders in dieser Verwendung zeigen die SprecherInnen (vor allem im Vergleich zu Angeboten) häufig an, dass sie berechtigt sind, die Handlung ohne Zustimmung der AdressatInnen zu vollziehen. Dadurch zeigen sie eine hohe Erwartung, dass ihre Handlung als angemessen behandelt bzw. akzeptiert wird. Im Falle der Erfüllung von Bitten wird die Handlung dennoch auch häufig vor der Rückmeldung initiiert. Dies liegt daran, dass die hohe Er-

wartbarkeit und Erwünschtheit der Ausführung der Handlung von der Seite der AdressatInnen mit der vorherigen Bitte bzw. Aufforderung präsupponiert wird. In Accounts wird die Handlung in meinen Daten nur selten vor der Rückmeldung der AdressatInnen initiiert. Dies hat jedoch nichts mit der Reaktion der AdressatInnen zu tun, weil die Ausführung der Handlung nicht wie im Falle von Angeboten von der Bestätigung oder Ablehnung der AdressatInnen abhängt. Vielmehr lässt sich diese Tatsache dadurch erklären, dass solche Accounts nicht unbedingt in Situationen geäußert werden, in denen die *ich kann…*-SprecherInnen schon in die Ausführung einer praktischen Handlung involviert sind, für die sie die Fähigkeit und/oder Kompetenz mit *ich kann…* beanspruchen.

9.5 Zusammenfassung und Diskussion

Im vorliegenden Kapitel wurden fünf rekurrente Verwendungen von *ich kann…* dargestellt: Angebote (inkl. zweiter Angebote und Angebote der Übernahme der nächsten relevanten Handlung; vgl. Abschnitt 9.3.1), Ankündigungen (Abschnitt 9.3.2), Erfüllungen von Bitten (Abschnitt 9.3.3), Accounts für Zurückweisung der Hilfestellungsrelevanz (Abschnitt 9.3.4) und affiliative Verstehensdokumentationen (Abschnitt 9.3.5). Tabelle (35) fasst die wichtigsten Merkmale jeder dieser Verwendungen zusammen (s.u.).

Das vorliegende Kapitel hat gezeigt, dass *ich kann…* im Deutschen gewisse Ähnlichkeiten mit verwandten Formaten in anderen Sprachen aufweist. Wie im Englischen wird das Format für Angebote eingesetzt, wenn das Problem, die Bedürfnisse und das Interesse der AdressatInnen und somit die Notwendigkeit der Hilfestellung aus dem vorangegangenen Kontext leicht inferierbar sind (vgl. Curl 2006). Das vorliegende Kapitel hat jedoch gezeigt, dass man mit *ich kann…* im Deutschen auch spezifischere Arten von Angeboten vollziehen kann, die nicht mit anderen Formaten, die für Angebote verwendet werden können, realisiert werden (vgl. Abschnitt 5.3.1 zu *soll ich…?,* Abschnitt 7.3.3 zu *willst/magst/möchtest du…?* und Abschnitt 8.3.1 zu *du kannst…*), nämlich für alternative bzw. zweite Angebote und für Angebote der Übernahme der nächsten relevanten Handlung bzw. Aufgabe, die auch als Bereitschaftserklärungen angesehen werden können. Darüber hinaus wurde gezeigt, dass Erfüllungen von Bitten mit *ich kann…* ähnlich wie im Dänischen zu fungieren scheinen (vgl. Steensig/Heinemann 2014), wobei an dieser Stelle weitere Untersuchungen zur Verwendung des Formats nach Hier-und-Jetzt-Aufforderungen sowie ein Vergleich dieser Praktik mit anderen Formaten für Erfüllungen von Bitten notwendig wären. Die vorliegende Analyse hat außerdem Verwendungen präsentiert, die in der bisherigen Forschung noch nicht beschrieben wurden und die in meiner Kollektion mit dem Format systematisch vollzogen werden, wie z. B. Ankündigungen und Accounts für Zurückweisung der Hilfestellungrelevanz.

	‚Zweites' Angebot	**Angebot der Übernahme der nächsten relevanten Handlung**	**Ankündigungen**	**Erfüllung der Bitte**	**Accounts für Zurückweisung der Hilfestellungsrelevanz**	**Affiliative Verstehensdokumentationen**
Sequenzkontext	• Vorher angezeigtes und/oder leicht inferierbares Problem/ Interesse/ Bedürfnis von AdressatInnen • Eine andere schon initiierte Handlung oder ein gleiches Angebot im vorherigen Sequenzkontext von *ich kann…*-SprecherInnen	• Ein FPP von vorangegangenen SprecherInnen, der entweder an niemand Konkreten adressiert wurde oder an andere Teilnehmende als *ich kann…*-SprecherInnen	• Vorher angezeigtes und/oder leicht inferierbares Problem/ Interesse/ Bedürfnis von AdressatInnen • Eine andere schon initiierte Handlung oder ein gleiches Angebot im vorherigen Sequenzkontext von *ich kann…*-SprecherInnen	Eine an *ich kann…*-SprecherInnen gerichtete Bitte, die für *ich kann…*-SprecherInnen nicht erwartbar oder angemessen ist	Eine Handlung der vorangegangenen SprecherInnen, die zwar den *ich kann…*-SprecherInnen Hilfe anbieten, damit aber gleichzeitig ihre Kompetenz in Frage stellen	Handlungen der vorangegangenen SprecherInnen, die deren emotionale Einstellung in Bezug auf einen Sachverhalt anzeigen
Turndesign	• SV(O)-Muster • Handlungs- bzw. Tätigkeits-verben und Proverb *machen*	• SV(O)-Muster • Handlungs- bzw. Tätigkeitsverben und Proverb *machen*	Fehlende nonverbale Orientierung an der Erwartbarkeit einer Antwort von den AdressatInnen (z. B. indem die SprecherInnen die formulierte Handlung noch vor der Reaktion der anderen initiieren) SV(O)-Muster Handlungs- bzw. Tätigkeitsverben	• Keine Argumente • (O)VS-Muster • Proverb *machen*	• [VP-*kann ich*]-Muster • Öfters auch: Kein Vollverbinfinitiv	• Pronominal realisierte oder keine Argumente • VS(O)-Muster • Kognitionsverben

Rück-meldung	Annahme/Ablehnung	Annahme/Ablehnung	Keine Reaktion	sofortige Ausführung der Handlung	sofortige Ausführung bzw. Fortsetzung der Handlung	Themenwechsel / Fortsetzung des Gesprächs
Globale Bedeutungs-beschreibung	Fähigkeit und Bereitschaft, die Handlung auszuführen = Absichts- bzw. Bereitschaftserklärung in Bezug auf die Ausführung einer Handlung, die öfters (auch) im Interesse von AdressatInnen liegt				[VP+kann ich]: Kompetenz, die Handlung auszuführen = intrasubjektiv-volitive Kompetenzbekundung In anderen Realisierungs-mustern auch öfters: Fähigkeit, die Handlung auszuführen	Fähigkeit, die Perspektive der/des anderen zu teilen/gedanklich abzubilden
Höhere deontische Rechte	AdressatInnen	AdressatInnen	SprecherInnen	SprecherInnen / AdressatInnen	SprecherInnen (auch Anspruch auf höhere *epistemische* Rechte)	AdressatInnen, wobei es primär um *epistemische* Rechte auf das emotionale Territorium geht

Tab. (35): Zusammenfassender Überblick über Verwendungsweisen von *ich kann…*

Der Vergleich von unterschiedlichen Verwendungen des Formats erlaubt es nicht nur, Unterschiede zwischen einzelnen *ich kann…*-Handlungen, sondern auch Ähnlichkeiten bzw. Gemeinsamkeiten und Überlappungen zwischen mehreren Handlungskategorien herauszuarbeiten. So ließ sich erkennen, dass sich die SprecherInnen sowohl in manchen Arten von Angeboten (vor allem in Angeboten der Übernahme der nächsten relevanten Handlung bzw. Aufgabe) als auch in Erfüllungen von Bitten bereit erklären, die Handlung auszuführen, die im vorherigen Sequenzkontext von anderen Interagierenden schon formuliert bzw. relevant gesetzt wurde. Die *ich kann…*-Verwendung für Angebote ist allerdings agentivischer als Erfüllungen von Bitten, weil man sich bereit erklärt, eine Handlungsoption zu übernehmen, die *nicht* von *ich kann…*-SprecherInnen erwartet bzw. *nicht* von AdressatInnen zuvor relevant gesetzt wurde.

Wie in Abschnitt 9.3.2 schon erwähnt, sind auch die Grenzen zwischen Angeboten und Ankündigungen nicht immer deutlich: So können Ankündigungen in ähnlichen sequenziellen bzw. interaktionalen Umgebungen wie Angebote auftreten. Darüber hinaus wird die mit *ich kann…* formulierte Handlungsoption nicht in allen Ankündigungen noch *vor* der Reaktion der AdressatInnen initiiert, was die Abgrenzung zu Angeboten in solchen Fällen manchmal nicht eindeutig macht. Eine mögliche Lösung für dieses Problem der Abgrenzung zwischen diesen Handlungskategorien bietet Abbildung (69):

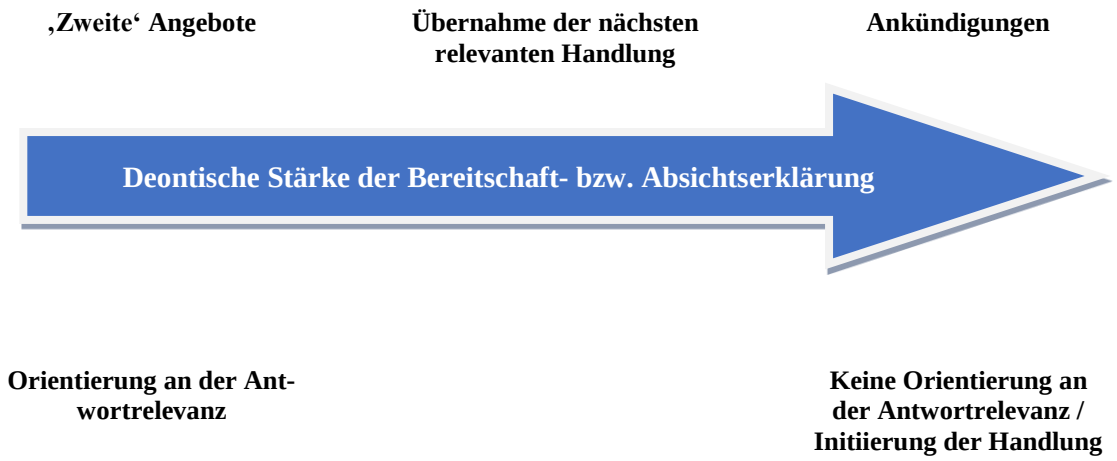

Abb. (69): Deontische Stärke von *ich kann…* in Angeboten und Ankündigungen**.**

In diesen drei Verwendungen weist das Format eine übergeordnete bzw. globale Funktion auf, nämlich eine Bereitschafts- bzw. Absichtserklärung, die mit *ich kann…* formulierte Handlungsoption auszuführen. Die Bereitschafts- bzw. Absichtserklärungen können in Bezug auf den Grad der deontischen Stärke bzw. deontischen Sicherheit der *ich kann…*-SprecherInnen variieren: Mit *ich kann…*-Angeboten, die eine Alternative oder ein erneutes Angebot darstellen, orientiert man sich in der Regel an der Antwortrelevanz der AdressatInnen. Somit werden die AdressatInnen als deontische Autorität positioniert, die die Entscheidung darüber zu treffen haben, ob die Handlung von *ich kann…*-SprecherInnen auszuführen ist oder nicht. Obwohl der deklarative Satztyp öfters mit der Anzeige von

höheren deontischen Rechten verbunden wird (vgl. Keevallik 2017; Stevanovic 2018), scheint es bei *ich kann…* im Falle von Angeboten nicht der Fall zu sein, was an der Abschwächung der deontischen Stärke durch die Semantik des Modalverbs *können* liegt. Überdies ermöglicht die deklarative Syntax, weniger Druck auf die AdressatInnen zur Manifestation einer Reaktion auszuüben (Stivers/Rossano 2010). Dies geht damit einher, dass solche Angebote in der Regel lediglich nur eine alternative bzw. schon vorher abgelehnte Handlungsoption formulieren. Mit Angeboten der Übernahme der nächsten relevanten Handlung zeigen die SprecherInnen mehr Sicherheit in Bezug auf die Angemessenheit der Handlung, weil sie vorher schon als nächster relevanter Schritt gerahmt wurde (vgl. Abschnitt 9.3.1.2). Das heißt, in solchen Fällen müssen die *ich kann…*-SprecherInnen häufig lediglich als nächste AdressatInnen ratifiziert bzw. akzeptiert werden. Im Falle von Ankündigungen mit *ich kann…* zeigen die SprecherInnen dabei in der Regel keine Orientierung an der Relevanz einer Antwort bzw. einer Rückmeldung. In dieser Verwendung wird die Abschwächung der deontischen Stärke des Formats *ich kann…* durch nonverbale Ressourcen und höherrangige Rechte von *ich kann…*-SprecherInnen nivelliert, weswegen das Format in solchen Fällen keine einfache *Bereitschaftserklärung*, sondern eher eine *Absichtserklärung* zum Ausdruck bringt.

Diese Handlungen sind jedoch nicht als strikt und klar abgrenzbare Kategorien anzusehen, sondern liegen eher auf einem Kontinuum in Bezug auf die deontische Stärke, die mit dem Format ausgedrückt wird. Der Grad der deontischen Stärke kann bei jeder dieser Funktionen variieren. Mit Angeboten der Übernahme der nächsten relevanten Handlung bzw. Aufgabe können die SprecherInnen beispielsweise eine sehr hohe Erwartung der präferierten Antwort der AdressatInnen anzeigen oder aber die AdressatInnen als deontische Autorität positionieren. Somit können einzelne Fälle auch als Zwischenfälle zwischen einzelnen Handlungskategorien fungieren, sie sind aber nichtdestotrotz aufgrund ihrer übergeordneten Handlungsbedeutung verwandt.

Das vorliegende Kapitel hat bestätigt, dass man mit dem Format die AdressatInnen über die Verfügung von gewissen Handlungsmöglichkeiten informiert (vgl. Brünner/Reder 1983). Diese Handlungsmöglichkeiten können

(i) im Interesse von anderen liegen, zur Lösung des Problems von anderen beitragen und/oder den nächsten eigenen Handlungsschritt ankündigen (vgl. Abschnitt 9.3.1 zu Angeboten und Abschnitt 9.3.2 zu Ankündigungen),
(ii) die Relevanzen der vorherigen Handlungen von AdressatInnen erfüllen (vgl. Abschnitt 9.3.1.2 zu Angeboten der Übernahme und Abschnitt 9.3.3 zu Erfüllungen von Bitten),
(iii) die Relevanz/Notwendigkeit/Angemessenheit des vorangegangenen Handelns von anderen SprecherInnen zurückweisen (vgl. Abschnitt 9.3.4 zu Accounts) oder
(iv) dem Sprecher erlauben, die Perspektive des anderen einzunehmen (vgl. Abschnitt 9.3.5 zu affiliativen Verstehensdokumentationen).

Die Ergebnisse des vorliegenden Kapitels weisen aber darauf hin, dass die recht globale Bedeutung von ‚Verfügbarkeit von Handlungsmöglichkeiten' (vgl. Brünner/Redder 1983) weiter spezifiziert werden kann. So lässt sich erkennen, dass vor allem im Falle

von Angeboten, Ankündigungen und Erfüllungen von Bitten die SprecherInnen ihre AdressatInnen nicht nur über ihre Handlungsmöglichkeiten informieren, sondern auch *die Bereitschaft und/oder Absicht anzeigen,* eine Handlung auszuführen. Somit wird in diesen Verwendungen eine *intentionale* Bedeutung des Formats deutlich, nämlich eine Bereitschafts- bzw. Absichtserklärung, mit der sich die SprecherInnen verpflichten, eine künftige Handlung auszuführen (vgl. Couper-Kuhlen/Etelämäki 2014 zu *commitment*). Ein anderer Bedeutungsaspekt des Formats wird in Accounts für Zurückweisung der Hilfestellungsrelevanz erkennbar, nämlich die Kompetenzbehauptung, die mit der intrasubjektiv-volitiven, aber auch mit der dispositionell-zirkumstanziellen Bedeutung des Modalverbs *können* einhergeht (Zifonun et al. 1997: 1888-1891) und die vor allem (aber nicht nur) in den Fällen mit dem turninitialen Infinitivkomplex auftritt.

In affiliativen Verstehensdokumentationen handelt es sich dagegen nicht um Handlungsmöglichkeiten *per se,* sondern spezifischer um die Bedeutung der kognitiven bzw. mentalen Fähigkeit, die Position von den anderen *pro forma* zu teilen. Die Semantik des Modalverbs *können* trägt dabei zur Spezifik des Formats in dieser Verwendung insofern bei, als es eine zusätzliche Distanz zur von den AdressatInnen vorher ausgedrückten Proposition und Einstellung ausdrückt. Dies erlaubt den *ich kann…*-SprecherInnen, eine niedrige Berechtigung bzw. *entitlement to have experiences* anzuzeigen (Sacks 1984b: 424): Das Problem bei persönlichen Erfahrungen besteht darin, dass für ein angemessenes Verstehen die emotionale bzw. erfahrungsbezogene Qualität vergegenwärtigt werden können (oder schon mal erlebt worden sein) muss, was nicht immer unbedingt gesichert ist. Somit geht es in solchen Fällen um die prekäre Balance zwischen dem Anzeigen, dass man etwas versteht, was nicht selbstverständlich angenommen werden kann, ohne zu behaupten, dass man es genauso gut oder gar besser weiß. Somit lässt sich das *ich kann…*-Format mit Kognitionsverben das notwendige Verständnis der Haltung des Gegenübers anzuzeigen und gleichzeitig die epistemische Vorrangigkeit (Stivers et al. 2011) für eigenes Erleben der AdressatInnen zu respektieren (vgl. Heritage 2011).

Das vorliegende Kapitel hat darüber hinaus gewisse Tendenzen in Bezug auf den Zusammenhang zwischen Merkmalen des Turndesigns und einzelnen Verwendungen von *ich kann…* gezeigt. So wurde in Abschnitt 9.3 und vor allem in Abschnitt 9.4 gezeigt, dass z. B. Erfüllungen von Bitten öfters mit dem Proverb *machen* vorkommen, ein (O)VS-Muster tendenziell aufweisen und häufig mit einem ‚minimalen' Format realisiert werden (vgl. Abschnitt 9.4.4). Spezifische Arten von kompetenzgebundenen Accounts für Zurückweisung der Hilfestellung können im Unterschied zu allen anderen Verwendungen mit einem turninitialen Infinitivkomplex vorkommen (vgl. Abschnitt 9.4.2). Die Initiierung der mit *ich kann…* formulierten praktischen Handlung und somit eine öfters fehlende Orientierung tritt viel häufiger in *ich kann…*-Ankündigungen auf (vgl. Abschnitt 9.4.6). Einen besonders klaren Zusammenhang zwischen dem Turndesign und der spezifischen Verwendung des Formats lässt sich im Falle von affiliativen Verstehensdokumentationen feststellen. Diese Verwendung ist nicht nur durch das VS(O)-Muster gekennzeichnet, sondern auch durch das Auftreten mit Kognitionsverben. Das *ich kann…*-Format mit Kognitionsverben trägt nicht zur *Organisation des praktischen Handelns* der SprecherIn-

nen bei, sondern dessen (primäre) Funktion liegt in der *stance- bzw. Affiliationsmanagement* unter den Interagierenden. Somit scheinen die Verwendungsmöglichkeiten des *ich kann….*-Formats durch das semantische Potenzial von mentalen bzw. kognitiven Verben eingeschränkt zu sein. Dies spricht dafür, [*ich kann* + Kognitionsverb] als autonomes, spezifisches Format anzusehen, das zwar die globale Bedeutung der ‚Verfügbarkeit von Handlungsmöglichkeiten' vor allem dank der Semantik des Modalverbs *können* beibehält, das aber gleichzeitig aufgrund der semantischen und funktionalen Eingeschränktheit und Gebundenheit an gewisse Aktivitäten bzw. Interaktionsphasen *keine* Merkmale mit den restlichen Verwendungen des *ich kann…*-Formats teilt.

10 Theoretische Schlussbetrachtung

Dieses abschließende Kapitel bietet zunächst eine Zusammenfassung der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung bezüglich der in Kapitel 1 formulierten Fragestellungen sowie ihre anschließende Diskussion (Abschnitt 10.1). Als Nächstes werden die Erkenntnisse, Herausforderungen und Implikationen der vorliegenden Untersuchung für die weitere Erforschung der Handlungskonstitution und -zuschreibung mit multifunktionalen Formaten erörtert (Abschnitt 10.2). Abschließend wird dann der generellere theoretische und methodologische Beitrag der vorliegenden Arbeit für Konversationsanalyse und Interaktionale Linguistik diskutiert und es wird auf offene Fragen, die weitere Forschungen erfordern, eingegangen (Abschnitt 10.3).

10.1 Zusammenfassung und Diskussion von Ergebnissen

Die vorliegende Arbeit zielte darauf ab, Regelmäßigkeiten in der Handlungskonstitution und -zuschreibung in Bezug auf multifunktionale interrogative und deklarative Modalverbformate zu erforschen. Im Folgenden werden die in Abschnitt 1.1 angeführten Forschungsfragen beantwortet. Da v.a. die ersten zwei Fragen in Bezug auf einzelne Modalverbformate in entsprechenden Analysekapiteln schon gründlich beantwortet wurden, wird im Folgenden hauptsächlich auf allgemeinere Ergebnisse und Beobachtungen näher eingegangen.

1) Welche Handlungen können mit den in der vorliegenden Arbeit untersuchten Modalverbformaten vollzogen werden und welche Faktoren sind für die Handlungskonstitution und -zuschreibung relevant?

In den analytischen Kapiteln konnte gezeigt werden, dass die ausgewählten Modalverbformate für unterschiedliche Handlungstypen eingesetzt werden können. Zu einen gibt es Handlungstypen, die mit dem jeweiligen spezifischen Format teilweise aufgrund von verfestigten/spezifischen/‚vorgegebenen' syntaktischen, lexikalischen Merkmalen ‚assoziiert' sind (wie z.B. *soll ich…?* und *willst/magst/möchtest du…?* mit Angeboten, *kannst du…?* mit Aufforderungen, *du kannst…* mit Vorschlägen und/oder Erlaubniserteilungen, *kann ich + Kognitionsverb* mit affiliativen Verstehensdokumentationen etc.). Zum anderen finden sich Handlungstypen, die weniger formatspezifisch und mit einer größeren Anzahl von Formaten ausgeführt werden können. Dazu gehören Handlungen, die v.a. durch den Interaktionskontext bzw. Interaktionstyp bedingt sind (vgl. z.B. die Verwendung von *kannst du…?* als Prüfungsfrage in Abschnitt 6.3.1 oder *du kannst…* als instruierende Aufforderung in Fahrstunden in Abschnitt 8.3.4). Außerdem können mit mehreren Formaten Handlungen vollzogen werden, die eher durch den Satztyp des jeweiligen Formats ermöglicht werden. Vor allem bei interrogativen Formaten fällt auf, dass sie trotz ihrer verfestigten Form und der spezifischen Verbsemantik für Handlungen eingesetzt werden, die generell mit Fragen vollzogen werden können, wie schon die bisherige Forschung zu *questions* zeigen konnte (vgl. Enfield et al. 2010; Heritage 2012a). So können

sie alle zum Vollzug von Reparaturinitiierungen und/oder reparaturähnlichen Handlungen, *challenges* bzw. Einwänden und Interpretationen bzw. *candidate understandings* eingesetzt werden (vgl. Kapitel 5–7). Somit stellen diese Verwendungen ein generelleres Potenzial von Interrogativen dar.

Im Sinne von *positionally sensitive grammars* (Schegloff 1996a) scheint bei allen Formaten, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit untersucht wurden, ihre Position von größter Bedeutung für ihr Handlungspotential und ihr korrektres Verständnis zu sein. Als ‚Position' ist dabei jedoch nicht nur die Position der jeweiligen Praktik innerhalb einer spezifischen Sequenz (Schegloff 1984), sondern auch diejenige innerhalb einer größeren Aktivität bzw. die Relation des Turns mit dem jeweiligen Format zum laufenden praktischen und/oder verbalen Handlungsstrang relevant (vgl. Robinson 2012; Rossi 2012).

Über die *positionally sensitive grammars* hinaus wurden auch weitere turnexterne bzw. kontextuelle Faktoren identifiziert, die dazu beitragen, welche Handlung mit dem Format ausgeführt wird und wie es verstanden wird, wie z.B.:

- Die Verteilung von deontischen Rechten und Verantwortung für das Projekt, auf das sich die Handlung bezieht, in der das Format verwendet wird (vgl. Kapitel 5 zu *soll ich…?*, Kapitel 7 zu *willst/magst/möchtest du...?*, Kapitel 8 zu *du kannst…,* Kapitel 9 zu *ich kann…*),
- die Verteilung von epistemischen Rechten, epistemischer Status sowie unabhängiges Wissen (inkl. Erwartungen) der Interagierenden in Bezug auf den Sachverhalt, der mit dem jeweiligen Format formuliert wird (vgl. Kapitel 5 zu *challenges* mit *soll ich...?*, Kapitel 6 zu *kannst du…?*, insbesondere bei Fragen sowie Kapitel 7 zu *willst/magst/möchtest du…?*, insbesondere bei Fragen und Interpretationen),
- das Agens der künftigen Handlung und der Typ der mit dem Vollverbinfinitiv formulierten Handlung (vgl. z.B. Kapitel 7 zu *willst/magst/möchtest du…?,* insbesondere zu Angeboten vs. Bitten),
- die Art des ‚Problems', auf die man mit dem Format reagiert (vgl. Kapitel 5 zu *soll ich…?*),
- das nonverbale Verhalten von Interagierenden während der Realisierung des fokalen Turns (vgl. Kapitel 9 zu *ich kann…,* insbesondere bei Angeboten vs. Ankündigungen).

2) Wie tragen linguistische Besonderheiten des sprachlichen Formats (wie z.B., die Bedeutung von einzelnen sprachlichen Konstituenten, die Wortfolge, die Argumentrealisierung, das Auftreten von Modalpartikeln und Adverbien) sowie dessen kontextübergreifende Bedeutung zur Handlungskonstitution und -zuschreibung bei? Welche Rolle spielen weitere sequenzielle und kontextuelle Faktoren?

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen, dass linguistische Merkmale unterschiedlich relevant für die Handlungskonstitution sind. Dies hängt zum einen von der Art des linguistischen Merkmals selbst, aber auch vom jeweiligen Format ab. So haben die Analysen gezeigt, dass z.B. Abtönungs- bzw. Modalpartikel und bestimmte Adverbien zwar spezifische Lesarten von Formaten unterstützen, diese jedoch in den meisten Fällen (mit Ausnahmen wie z.B. *bitte* oder in einigen Fällen *mal*) nicht bestimmen und somit nur als

mögliche Indizien auf eine Lesart betrachtet werden können. Sie sind weder obligatorisch noch distinktiv für eine Lesart.

Prosodische und argumentstrukturelle Realisierungen sowie Kookkurrenzen mit Adverbien und Modal- bzw. Abtönungspartikeln sind nicht immer durch die Handlung bedingt, sondern können durch andere Faktoren motiviert sein. Die Argumentrealisierung sowie der Fokusakzent hängen oftmals mit der Zugänglichkeit und Salienz von Referenten zusammen (Ariel 1990; Deppermann 2020): So kann mit dem Fokusakzent und einer lexikalischen Objektrealisierung die Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand gelenkt, der für die AdressatInnen nicht salient/zugänglich ist, da sie mit einem anderen Projekt beschäftigt sind. In solchen Fällen stehen informationsstrukturelle Funktionen im Vordergrund, die jedoch mit dem Verwendungskontext des Formats (hier: fehlende Vororientierung der AdressatInnen auf die Aufforderung) und damit wiederum mit der spezifischen sozialen Handlung (hier: Aufforderung) zusammenhängen.

Anders sieht es bei Wortfolgemustern und z.B. der Art des Vollverbs aus: Vor allem für die deklarativen Formaten wurde gezeigt, dass Wortfolgemuster und gewisse Arten von Vollverben (wie z.B. Kognitionsverben vs. Handlungsverben mit *ich kann…,* siehe Kapitel 9) mit bestimmten Verwendungen entweder bevorzugt vorkommen und rekurrente Kookkurenzen bilden oder die Funktion des Formats relativ eindeutig projizieren (vgl. Kapitel 8 zu *du kannst…,* insbesondere zu Erlaubniserteilungen; vgl. auch Kapitel 9 zu *ich kann…,* insbesondere zu Erfüllungen von Bitten, Accounts und Verstehensdokumentationen).

Auf solche Weise antwortet die vorliegende Arbeit die in Fox/Heinemann (2017) initiierte Diskussion, wie granular linguistische Formate zu beschreiben sind. Es wurde gezeigt, dass für die Handlungsbedeutungen nicht nur das syntaktische Modalverbformat (*soll ich…?, ich kann…, du kannst…* etc.) ausschlaggebend ist, sondern zusätzlich auch Kookkurrenzen mit gewissen Modalpartikeln und Adverbien, Wortfolgemuster, gewissen Realisierungsarten von Argumenten etc. entscheidend sind. Die Berücksichtigung solcher Kookkurrenzen ist erforderlich, um das Format korrekt zu bestimmen, an welches eine spezifische Handlungsfunktion und/oder Handlungsbedeutung gebunden ist.

3) Welche Aspekte sind bei der theoretischen Konzeptualisierung einer linguistischen Struktur als ‚Format für soziale Handlungen' bzw. social action format (SAF) *zu berücksichtigen?*

Wenn man SAF konsequent konversationsanalytisch als ein Konstrukt im Rahmen einer *positionally sensitive grammar* (Schegloff 1996a) interpretiert, ist es wichtig, SAF nicht einfach als Trias ‚Sequenzposition-Form-Handlung' anzusehen, sondern auch weitere Aspekte zu berücksichtigen. Dies gilt aus folgenden Gründen:

- Das Konzept *position* und somit das Verhältnis eines Formats zu dem Prä- bzw. laufenden Kontext schließt viel mehr Facetten als nur die Position innerhalb der Sequenz und/oder innerhalb des Turns/der TCU mit ein. Hinzu kommt u. a. die retrospektive Quelle der jeweiligen Handlung (vgl. Schegloff 2007a: 217-219 zum Begriff *source* in Retrosequenzen; s. auch Küttner 2020) oder auch die Position eines Turns vis-à-vis

der laufenden (nonverbalen) Aktivität (vgl. Deppermann 2021c). So kann z.B. der nonverbale Kontext eine entscheidende Rolle dafür spielen, welche Handlung mit dem jeweiligen Format ausgeführt wird und wie es an dieser Stelle in der Interaktion verstanden wird. Das Nonverbale kann sich zwar selbst auf vorangehendes/laufendes leibliches Verhalten beziehen, aber manchmal geht es eher um statische Aspekte (wie z.B. räumliche Verhältnisse, Sichtbarkeit etc.) oder auch um Multiaktivität (Haddington et al. 2014). Obwohl diese Aspekte an einem bestimmten Punkt in der Interaktion geschehen bzw. gelten, lässt sich trotzdem fragen, inwiefern sie ein Teil der *Sequenz* sind und zum Positionsbegriff im Sinne von *positionally sensitive grammar(s)* gehören.

- Es kann weitere, nicht-sequenzielle Aspekte geben, die für die Handlungskonstitution und -zuschreibung in multifunktionalen Formaten relevant sind, wie z.B. epistemische und deontische Rechte, Pflichten und epistemischer und deontischer Status (Heritage 2012a, 2012b; Stevanovic/Peräkylä 2012), Nutzen einer Handlung für die Teilnehmenden (d.h. die Frage „Whose benefit?“, Couper-Kuhlen 2014: 625; vgl. auch Clayman/Heritage 2014), *participation framework* (inkl. institutionelle Rollen), Interaktionsgeschichte (Deppermann/Pekarek Doehler 2021; Deppermann/Schmidt 2021c) etc.
- Es ist wichtig, die Relation zwischen der Handlung und ihrem Kontext bzw. ihrer Position als reflexiv zu sehen (Garfinkel 1967). Dies bedeutet, dass die Handlung auch *selbst* bestimmte Kontextaspekte hervorheben kann bzw. dass die Position evtl. erst selbst durch die Handlung interpretiert ist und nicht unabhängig von der Handlung zu bestimmen ist. Somit können die Position und die interaktionale Umgebung des fokalen Turns nicht alleine bzw. unabhängig nur auf Basis der Sequenz festgelegt werden. Besonders klar wird das bei den Handlungen, die in der ersten Position auftreten, wie z.B. Fragen oder Aufforderungen, denn in solchen Fällen ließe sich über die Wahl des Formats aus einer rein sequenziellen Betrachtungsweise häufig nicht viel sagen. Dies betrifft auch solche Handlungen, die nicht direkt auf die vorherige *Handlung* reagieren, sondern sich eher auf *off-record* Effekte (Levinson 2013) beziehen, die evtl. erst mit dem Vollzug der fokalen Handlung erkennbar werden (wie z.B. in Erwartungsdiskrepanzfragen, inkl. *challenges*, vgl. Abschnitt 5.3.4 zu *soll ich...?*, Abschnitt 6.3.1 zu *kannst du...?* und Abschnitt 7.3.2 zu *willst/magst/möchtest du...?;* in Accounts für Zurückweisung der Hilfestellungsrelevanz mit *ich kann...*, vgl. Abschnitt 9.3.4; in Erlaubnissen oder Angeboten, die auf inferierte mögliche Intentionen/Probleme/Bedürfnisse des anderen, die aber nicht angezeigt wurden, reagieren, vgl. z.B. Bsp. 66-67 in Abschnitt 8.3.5). So gesehen stellt der Begriff *Position* also keine autonome, vorgegebene Einheit, sondern eher ein reflexives Konzept dar.

Was die (syntaktische) Form eines SAF ist, scheint dabei ebenfalls eine reflexive Frage zu sein: Was zum Format gehört, kann man nur dadurch bestimmen, wenn geprüft wird, mit welchen Realisierungsformen (im gleichen Kontext) die gleiche Handlung vollzogen wird. Daher ist es nötig zu spezifizieren, welche *Realisierungsconstraints* für das Format gelten, z.B. mit welchen Vollverben, Subjektinstanziierungen, Modalpartikeln, Wortstellungsmustern etc. die Handlung durch dieses Format realisiert werden kann. In der vorliegenden Untersuchung wurde gezeigt, dass dies v.a. im Falle der deklarativen Formate

du kannst… und *ich kann…* von Relevanz ist, da es hier eindeutige Indizien dafür gibt, dass eine bestimmte Wortfolge, die Argumentrealisierung und die Art des Vollverbs tatsächlich nur mit spezifischen Verwendungen bzw. Handlungen assoziiert bzw. konstitutiv zu sein scheinen.

Davon unabhängig besteht das Problem der Granularität der Beschreibung der Handlungskonstitution und -zuschreibung. Eine Möglichkeit, die in der vorliegenden Arbeit gezeigt wurde, besteht in einer quasi taxonomischen Vorgehensweise, die aus zwei umfassenden Schritten besteht. Zunächst werden spezifische Handlungen und Funktionen bestimmt, die mit spezifischen Anforderungen an das Format und den Kontext verbunden sind. Dies ermöglicht im zweiten Schritt die Festlegung einer gröberen Handlung bzw. Basisbedeutung des allgemeinen Formats. Mit ‚Basisbedeutung' ist diejenige Funktion des Formats gemeint, die sich in allen spezifischeren Verwendungen identifizieren lässt. Obwohl diese abstrakten Bedeutungen oftmals eher semantisch sind, können sie zugleich bestimmte Handlungsklassen umfassen. Auf Basis dieser Vorgehensweise wurde in dieser Arbeit gezeigt, dass ein Format nicht deterministisch für spezifische Handlungen ist. Das heißt, das linguistische Format scheint nicht unbedingt eine bestimmte Handlung zu *enkodieren*, sondern es scheint lediglich ein gewisses abstraktes und unspezifisches Handlungspotential bzw. eine globale bzw. grobgranulare Basisbedeutung (wie in der vorliegenden Arbeit genannt) zu haben – die Bedeutung, die in allen Verwendungen des Formats beibehalten bleibt und die die Verwendung des Formats für spezifische Handlungen erlaubt, indem sie an lokale Besonderheiten der interaktionalen Umgebung angepasst wird (vgl. auch Deppermann/Gubina 2021a; Deppermann 2021c).

Im Vergleich zur bisherigen Forschung nimmt die vorliegende Arbeit somit eine vermittelnde Position in Bezug darauf ein, welche Faktoren als konstitutiver Bestandteil der Formatanalyse gelten: Während Schegloff (1984) der Sequenzposition die primäre Rolle für die Bestimmung der Handlungsfunktion zuschreibt und Couper-Kuhlen (2014) dagegen für das Primat der linguistischen Form argumentiert, wird hier für Integration der beiden Perspektiven plädiert, da gezeigt werden konnte, welche Verwendungen des gleichen Formats kontextspezifisch festzustellen sind und welches grundlegende Handlungspotenzial die linguistische Form dennoch über die verschiedenen Verwendungen bzw. Handlungen hinweg aufweist. Es bleibt jedoch die Frage offen, ob so eine Basisbedeutung bei allen Arten von Formaten festzulegen wäre und wovon dies abhängig ist (vgl. Heritage 2018b zu einer ähnlichen Diskussion zur Bedeutung von *oh* vs. *well* im Englischen; vgl. Schegloff 1997).

Für *social action formats* ist also jeweils im einzelnen zu klären, welche linguistischen und interaktionalen Merkmale und Faktoren am Format hängen, inwiefern kontextuelle Faktoren in die Formatbeschreibung gehören, wie eng die Assoziation zwischen Format und grob- bzw. feingranularen Handlungskategorien ist und welche formatexternen, kontextuellen Faktoren die Handlungskategorisierung affizieren können, ohne dass sie aber als Teil des Formats anzusehen sind.

10.2 Reflexion des methodologischen Vorgehens

Der vorliegende Abschnitt reflektiert die methodologische Herangehensweise und Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit. Spezifisch wird im Weiteren auf Vorteile, Herausforderungen und Implikationen der vorliegenden Untersuchung für interaktionslinguistische Arbeiten eingegangen, die die linguistische Form als Ausgangspunkt nehmen und sich auf die Erforschung der Handlungskonstitution und -zuschreibung in multifunktionalen Formaten konzentrieren.

10.2.1 Zur Rolle von Kodierung und quantitativer Evidenz bei der Assoziation zwischen Handlungen und Formaten

Quantitative Auswertungen als Ergebnis der Kodierung haben einen wertvollen Beitrag zur vorliegenden Untersuchung geleistet. So konnten nicht nur die mithilfe von qualitativen Fallanalysen identifizierten Musterhaftigkeiten und Zusammenhänge zwischen spezifischen Merkmalen und Verwendungen des jeweiligen Formats geprüft und bestätigt werden; es konnten auch mögliche Zusammenhänge identifiziert werden, die nur schwer bis gar nicht anhand von nur qualitativen Fallanalysen ersichtlich sind.

Die quantitative Auswertung in Bezug auf die Distribution spezifischer Merkmale in der Kollektion erfordert die Setzung von „hard boundaries“ zwischen Kategorien (Stivers 2015:13) sowie zu der Notwendigkeit, bei jedem Fall der Kollektion die analytische Entscheidung zu treffen, zu welcher Handlungskategorie das jeweilige Vorkommen des Formats gehört. Diese Erfordernisse können in gewissen Fällen die Objektivität der Analysen sowie die Beschreibung dessen, was für die Teilnehmenden interaktionale Realität zu sein scheint, vereinfachen oder verzerren. Dafür gibt es unterschiedliche Gründe: Erstens weisen einige Fälle Merkmale von unterschiedlichen Verwendungsweisen der Praktik auf und sind aus diesem Grund nicht eindeutig nur einer Handlungskategorie bzw. Funktion zuzuweisen, weil zwischen Funktionen einer sprachlichen Form oftmals keine harten Grenzen bestehen, wie auch in dieser Arbeit teilweise gezeigt wurde (s. allgemeiner zur Multifunktionalität von Äußerungen z.B. Levinson 2013; Sidnell 2017). Zweitens stellt auch die Granularität der Handlungskategorisierung ein analytisches Problem dar: Je breiter die Beschreibung der Handlungskategorie bzw. der Funktion, desto eindeutiger und teilweise einfacher ist die Zuweisung und desto mehr Fälle können einer bestimmten Kategorie zugewiesen werden. Drittens kann die für quantitative Auswertungen nötige Zuweisung *aller* Fälle einer Kollektion in die ausgearbeiteten Handlungskategorien zur Vernachlässigung der Tatsache führen, dass die Handlungskategorisierung nicht nur für die AnalytikerInnen, sondern auch für die Teilnehmenden selbst oftmals ambig ist (vgl. Schegloff 2006; Stivers et al. 2022; Zinken/Küttner 2022) oder von ihnen unterschiedlich interpretiert wird.

Die Verwendung von bestimmten Formaten kann eine frühzeitige Handlungszuschreibung bzw. Erkennung der Handlung steuern (Couper-Kuhlen 2014), weil z.B. die hand-

lungsbestimmende Komponente sofort in der linken Satzklammer auftritt (=*early projection*; vgl. Deppermann/Schmidt 2021a; Levinson 2013). In der vorliegenden Arbeit ließ sich zeigen, dass man in manchen Fällen, insbesondere wenn die Handlung bzw. der Referent relativ eindeutig durch Blick, Objektgebrauch, Bewegungsrichtung oder Gestik disambiguiert werden kann, die frühzeitige Handlungszuschreibung bzw. Orientierung der RezipientInnen an einer spezifischen Reaktion der RezipientInnen erkennen kann (wie z.B. im Falle von *kannst du…?* für Aufforderungen zum Objekttransfer oder *willst/möchstest/magst du…?* für Objektangebote).

In den Fällen, in denen der rhematische Teil (z.B. das Objekt und/oder das Vollverb), der nicht alleine aufgrund von nonverbalen und kontextuellen Merkmalen projizierbar ist und der notwendig ist, um auf den Turn entsprechend reagieren zu können, erst *später* im Turn realisiert wird (wie z.B. in den Fällen von *soll ich…?, du kannst…* oder *ich kann…*) lassen sich jedoch in den Daten frühzeitige Reaktionen von AdressatInnen viel seltener/kaum finden. Selbst wenn die RezipientInnen *kognitiv* frühzeitig erkennen können, was für eine Handlung mit dem Turn initiiert wird bzw. selbst wenn der abstrakte Handlungstyp den AdressatInnen schon früh genug klar wird, lassen sich in den Daten keine Evidenzen dafür finden. Wir als AnalytikerInnen haben somit oftmals keinen Zugang zu solchen Handlungserkennungen. Diese Beobachtungen scheinen somit eine Grenze der konversationsanalytischen und interaktional-linguistischen Methode darzustellen. Mit welchen anderen Methoden und Vorgehensweisen man die Assoziation zwischen einem Format und einer Handlung aufzeigen kann (wie z.B. mithilfe von psycholinguistischen oder neurolinguistischen Ansätzen) und wie, bleibt eine wichtige Aufgabe für künftige Forschung (vgl. z.B. Bögels et al. 2018, 2020; De Ruiter/Albert 2017; Kendrick 2017a; Stevanovic et al. 2017; Torreira et al. 2015).

10.2.2 Zu Handlungskategorien und Granularität der Handlungsbeschreibung

Die vorliegende Arbeit hat versucht, die Handlungen, die mit den untersuchten Formaten vollzogen werden, auf unterschiedlichen Granularitätsebenen zu beschreiben. Einerseits wurden in vielen Fällen eher generische Handlungslabels benutzt (wie z.B. ‚Angebot', ‚Bitte/Aufforderung', ‚Frage' etc.), um Gemeinsamkeiten bei den Fällen aufzuzeigen, die eine ähnliche interaktionale Aufgabe erfüllen und auch nach mehreren anderen grundlegenden Kriterien viele Ähnlichkeiten aufweisen. Andererseits wurde innerhalb dieser generellen Kategorien auch eine feingranularere Perspektive eingenommen, indem spezifischere Unterarten von Angeboten, Bitten, Fragen etc. aufgezeigt wurden. Eine feingranularere Betrachtung ist oftmals nötig, um einerseits die Handlungs- und Verwendungsspezifik der Formate genauer zu erfassen und andererseits die kritische Unterschiede innerhalb der globaleren Handlungskategorien aufzuzeigen (wie z.B. Hilfsangebote vs. Kooperationsangebote im Falle von *soll ich…?,* siehe Abschnitt 5.3.1).

Eine weitere Herausforderung der Handlungskategorisierung besteht darin, dass viele Handlungslabels, die in der Konversationsanalyse eingesetzt werden, i.d.R. auf Basis von

englischsprachigen Daten ausgearbeitet wurden. Allerdings bleibt trotz Beweisen für die Existenz ähnlicher Sequenzmuster und Handlungstypen in unterschiedlichen Sprachen (vgl. z.B. Kendrick et al. 2020) offen, welche Handlungen als universell angesehen werden können. Denn selbst wenn sie in unterschiedlichen Sprachen vorhanden sind, ist es nicht klar, ob sie in unterschiedlichen Sprachgemeinschaften und Kulturen tatsächlich ähnlich verstanden und konzeptualisiert werden und ob die Faktoren, an denen sich die TeilnemerInnen dabei orientieren, auch ähnlich sind (vgl. Duranti 1988; Rosaldo 1982). So ist es z.B. gar nicht so eindeutig, dass die Unterscheidungen zwischen *offers* und *suggestions* (Couper-Kuhlen 2014) oder *requests* und *directives* (Craven/Potter 2010) für andere Sprachkulturen, in denen diese Konzepte evtl. nicht existieren, genauso gelten wie für das Englische. Darüber hinaus ist nicht klar, ob Faktoren für die Konzeptualisierung von bestimmten Handlungen, wie z.B. Kosten und Nutzen bzw. Vorteile (d.h. "Whose benefit?"; Couper-Kuhlen 2014: 625) in anderen Sprachgemeinschaften und Kulturen ebenfalls eine zentrale Rolle spielen bzw. ob die Teilnehmenden sich auf vergleichbare Arten (wenn überhaupt) daran orientieren (Clayman/Heritage 2014; Couper-Kuhlen 2014).

Die vorliegende Untersuchung hat beispielsweise gezeigt, dass die Frage nach *benefits* nicht in allen Interaktionstypen eine Rolle zu spielen scheint (vgl. Abschnitt 6.3.2 zu Aufforderungen mit *kannst du…?* / *können Sie…?* in institutionellen Kontexten; vgl. auch Deppermann/Gubina 2021a; Deppermann/Schmidt 2021b). Überdies wurde an vielen Stellen der vorliegenden Arbeit deutlich, dass alleine die Bestimmung dessen, *wer* von einer Handlung profitieren wird, auch in nicht-institutionellen Interaktionstypen, in denen die Interagierenden an *joint projects* mit einem gemeinsamen Ziel beteiligt sind, problematisch ist (vgl. auch Gubina 2021a). Denn gerade in gemeinsamen Projekten bilden die Teilnehmenden eine einzige soziale Einheit und arbeiten gemeinsam am Erreichen eines gemeinsamen Ziels (vgl. z.B. Gilbert 1990, 2009; Searle 1990; Tomasello/Carpenter 2007; Tuomela/Miller 1988 zu *collective intentionality*). Aus diesem Grund kann es sein, dass in solchen Kontexten eher die Fragen nach einer fairen Arbeitsaufteilung, Verantwortung und arbeitsteiligen Verpflichtungen im Zentrum stehen bzw. eine wichtigere Rolle spielen, was in künftiger Forschung zu überprüfen wäre. Außerdem kann das Konzept von *benefits* einen unterschiedlich weiten Skopus aufweisen. Das heißt, es lässt sich oft argumentieren, dass eine/r der Teilnehmenden von der jeweiligen Handlung profitieren könnte, obwohl *Orientierungen der Teilnehmenden* an den Fragen von Nutzen (im Sinne von *benefactive stance*; vgl. Clayman/Heritage 2014) nicht in den Daten selbst zu finden sind (z.B. Profit des Fahrschülers als Lernendem von einer Instruktion vs. Profit des Fahrlehrers als Dienstleister). In der vorliegenden Arbeit wurde das analytische Problem, das die Frage „whose benefit?" (Couper-Kuhlen 2014: 625) stellt, häufig folgendermaßen gelöst: Anstatt zu versuchen festzulegen, wer von einer Handlung *profitiert*, wurde eher überprüft, wessen *Projekt*, *Handlung* oder *Handlungsstrang* die jeweilige Handlung betrifft und zu wessen *lokalem Projekt* die jeweilige Handlung beiträgt (vgl. Rossi 2012). Diese Vorgehensweise hat in der vorliegenden Untersuchung ermöglicht, mit den mit dem Konzept von *benefits* verbundenen Problemen zumindest teilweise umzugehen und über eine Refokussierung auf ‚wessen Projekt, Handlung oder Handlungsstrang' feinere

Unterschiede zwischen unterschiedlichen Verwendungen einzelner Praktiken auszuarbeiten (vgl. besonders Kap. 5 zu *soll ich…?).*

10.2.3 Zur Rolle der Teilnehmerorientierung bei der Identifizierung einer Handlung

Im Rahmen der Konversationsanalyse und der Interaktionalen Linguistik ist die Rekonstruktion der Teilnehmerorientierung maßgeblich für die Analyse, was einen wichtigen Unterschied zur Sprechakttheorie und der klassischen Pragmatik darstellt und zu vielen neuen Erkenntnissen führt. Obwohl die *next-turn proof procedure* als zentrale Quelle der Teilnehmerorientierung gilt, hat die vorliegende Arbeit gezeigt, dass viele Funktionen, die bei den im Fokus stehenden Formaten identifiziert wurden, nur begrenzt bis gar nicht an den (unmittelbaren) Reaktionen der Teilnehmenden im Sinne der *next-turn proof procedure* festzulegen sind. Obwohl die NTPP oftmals als zentrales Mittel der Bestimmung von Handlungen angewendet wird, ist es trotzdem wichtig zu beachten, dass sie in vielen Fällen irreführend sein kann, weil sie keine eindeutige Handlungszuschreibung aufzeigt (wie z.B. im Falle von Responsiv- bzw. Bestätigungspartikeln in Reaktionen auf Interrogative, da die Partikeln auf ganz verschiedene Handlungen hin eingesetzt werden können). Außerdem gibt es manchmal gar keinen Folgeturn, der sich eindeutig auf die fokale Handlung bezieht. Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass es sich bei der NTPP lediglich um ein *mögliche*s, jedoch kein notwendigerweise ‚richtiges' bzw. geteiltes Verständnis von AdressatInnen handelt, weswegen die NTPP nur mit Vorsicht als Evidenzquelle der Handlungszuschreibung zu behandeln ist (vgl. Deppermann/Haugh 2022; Drew 2022; Schegloff 1996b: 173, Fn. 6). In der vorliegenden Arbeit wurde dagegen gezeigt, dass u. a. andere Quellen der Teilnehmerorientierung und der Musterhaftigkeit der Verwendung eine oftmals viel größere analytische Relevanz aufweisen, wie z.B. der Bezug des Formats zur Aktivitätsstruktur, Verwendung von spezifischen linguistischen Einheiten oder verfestigten Formeln, leibliches Verhalten der Teilnehmenden, aber auch der entferntere Sequenzkontext, der nicht unmittelbar dem fokalen Turn vorangeht oder folgt, sondern früher / später in der gleichen Sequenz/Interaktion vorkommt. Somit konnte die vorliegende Untersuchung die Relevanz des Miteinbeziehens von unterschiedlichen Evidenzquellen der Teilnehmerorientierung an den Faktoren hervorheben, die für die Handlungskonstitution/-zuschreibung in multifunktionalen Formaten zentral sind.

10.2.4 Zur Relevanz der Verwendung von Videodaten

Die in der vorliegenden Arbeit präsentierten Analysen haben gezeigt, dass es unentbehrlich ist, sprachliche Formate anhand von Videodaten zu analysieren. Das nonverbale Verhalten der Teilnehmenden sowie der unmittelbare interaktionale Kontext haben sich in mehreren Hinsichten als relevant erwiesen für die Verwendung von Formaten. So konnte z.B. gezeigt werden, dass sich manche Formate auf nonverbales Handeln von anderen

Teilnehmenden beziehen und dass die Art dieses Handelns wichtige Indizien dafür bringt, welche Handlung mit dem jeweiligen Format vollzogen wird (wie z.B. im Falle von Reparaturinitiiernugen mit *soll ich…?* in Kapitel 5, oder Interpretationen mit *willst/magst/möchtest du…?* in Kapitel 7). Außerdem hat die Berücksichtigung des multimodalen Kontextes zu einer feineren Beschreibung von *home environments* (Zinken/ Ogiermann 2013) von gewissen Formaten beigetraten, die ohne die Verwendung von Videodaten nicht möglich wäre (wie z.B. im Falle von sofortigen Bitten mit *kannst du…?,* die auftreten, wenn sich die AdressatInnen an einem eigenen Projekt beteiligen, das in Konkurrenz zu der mit *kannst du…?*-realisierten Bitte steht; vgl. Kapitel 6; s. a. Gubina 2021a). Duch den Bezug auf das nonverbale Handeln versteht man also besser die Kriterien, nach denen unter verschiedenen möglichen Formaten für die gleiche Handlung ausgewählt wird.

Durch die Arbeit mit Videodaten konnten im qualitativen Teil der vorliegenden Arbeit in vielen Einzelfällen darüber hinaus bestimmte nonverbale Merkmale des Turndesigns aufgezeigt werden, die eine große Relevanz für die Handlungszuschreibung haben und auf die jeweilige Lesart bzw. Verwendung des Formats hindeuten, systematische Kookkurrenzen darstellen oder einen konstitutiven Teil der Verwendung darstellen (wie z.B. Blickverhalten, Initiierung einer nonverbalen Handlung, spezifische Gesichtsausdrücke etc.; vgl. v.a. Kapitel 6 zum Blickverhalten in *kannst du…?* und Kapitel 9 zu Ankündigungen mit *ich kann…).* Außerdem konnte gezeigt werden, dass das nonverbale Verhalten der Teilnehmenden, v.a. *in Reaktion* auf ein spezifisches Format in gewissen Fällen eine Evidenzquelle für die Handlungszuschreibung darstellt (vgl. Kapitel 6 zu Aufforderungen mit *kannst du…?*, Kapitel 7 zu Angeboten und Bitten mit *willst/möchtest/magst du…?* oder Kapitel 9 zu Angeboten und Ankündigungen mit *ich kann…).*

10.2.5 Zur Rolle der vergleichenden Untersuchung einer Form in unterschiedlichen Interaktionsarten

Die vorliegende Studie hat gezeigt, dass die Analyse eines Formats in unterschiedlichen institutionellen und nicht-institutionellen Interaktionstypen die Identifizierung eines breiteren Spektrums von spezifischen Verwendungen einer Praktik und der tatsächlichen Rolle von *praticipation frameworks* und Teilnehmerrollen für die Handlungskonstitution und -zuschreibung ermöglichen kann. Darüber hinaus konnte erwiesen werden, dass die Berücksichtigung einer Breite an Interaktionsarten zur Verfeinerung der Beschreibung von Verwendungen beiträgt. Auf solche Weise lässt sich klären, ob die jeweilige Verwendung mit institutionell zugewiesenen Rollen, Pflichten und Rechten von den Teilnehmenden zusammenhängt, ob die Handlungskonstitution und -zuschreibung in solchen Fällen von den Identitäten von den Teilnehmenden beeinflusst werden und ob man (dennoch) Systematiken einer Verwendung identifizieren kann, die kontextübergreifend gelten (vgl. z.B. Kapitel 6 zu *kannst du…?*-Aufforderungen oder Kapitel 8 zu *du kannst…*-Instruktionen). So lassen sich kontextübergreifende Funktionen und Regularitäten der Verwendung einer Praktik nur anhand von Daten aus mehreren Interaktionskontexten

bzw. Interaktionsdomänen (d.h. institutionell vs. nicht-institutionell) sicher herausarbeiten.

Allerdings ist zu beachten, dass in speziellen Interaktionstypen wie z.B. Theaterproben oder Rettungsinteraktionen oft viel ethnographisches oder fachliches Hintergrundwissen nötig ist, um Determinanten für die Formatwahl und -interpretation richtig zu verstehen. Aufgrund der Umfangsbegrenzungen selbst eines Korpus wie FOLK stehen außerdem zu vielen Interaktionstypen nur wenige oder keine Daten zur Verfügung. So bleibt es in manchen Fällen offen, ob gewisse Verwendungen tatsächlich kontextspezifisch oder eher idiosynkratisch sind, v.a. wenn uns aus einem Interaktionstyp nur Daten von demselben Sprecher zur Verfügung stehen.

10.3 Beitrag der vorliegenden Untersuchung zur bisherigen Forschung und Ausblick

Die vorliegende Arbeit leistet einen wichtigen Beitrag zur Erforschung der Grammatik der gesprochenen Sprache im Rahmen der *multimodalen* Konversationsanalyse und interaktionalen Linguistik. Die Analyse beruht auf einem großen und breit stratifizierten Korpus sowie auf relativ großen, größtenteils videobasierten Kollektionen, was die Verwendung der untersuchten Formate in sehr verschiedenen Interaktionsarten und -kontexten ermöglicht sowie zur *videobasierten*, *multimodalen* Untersuchung von sprachlichen Phänomenen in der sozialen Interaktion beiträgt. Diese Vorgehensweise macht somit die leiblich-räumlichen Motivationen für die Verwendung der untersuchten Formate im Deutschen erstmals zum Gegenstand systematischer Untersuchungen und Erkenntnisse.

Die vorliegende Arbeit zeigt das Funktionsspektrum und die systematischen Merkmale des Gebrauchs von häufigen Modalverbformaten im Deutschen auf, die schon seit frühen Arbeiten aus der Sprechakttheorie im Fokus stehen. Die vorliegende Arbeit stellt eine umfassende Untersuchung von Formaten für das Deutsche vor, von denen einige seit mehreren Jahren im Fokus der internationalen konversationsanalytischen und interaktional-linguistischen Forschung zu anderen Sprachen standen. Da diese Formate im gesprochenem Deutsch bisher noch nicht (so systematisch) erforscht wurden, schließt die vorliegende Untersuchung eine große Lücke in der bisherigen deutschsprachigen konversationsanalytischen und interaktionslinguistischen Forschung von ‚kerngrammatischen' Phänomenen in der Interaktion, während sich die Forschung dieser Provenienz bisher zum größten Teil auf ‚randgrammatische' Erscheinungen (Fries 1983) konzentriert hat, wie z.B. Partikeln, Diskursmarkern oder Ellipsen. Die vorliegende Arbeit ist dagegen eine der ersten, die sich mit verbzentrierten Konstruktionen bzw. Formaten im gesprochenen Deutsch systematisch befasst. Im Gegensatz zu den zahlreichen bisherigen Untersuchungen zur Semantik und Grammatik von den deutschen Modalverben (s. Kapitel 3; vgl. Kaiser 2017) richtet die vorliegende Arbeit den Fokus auf interaktionale und pragmatische Verwendungen von Modalverbformaten.

Da ähnliche bzw. vergleichbare Formate in anderen Sprachen noch wenig bis kaum in Bezug auf ihre *Multifunktionalität* untersucht wurden, tragen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung auch zur internationalen Forschung zur Handlungskonstitution und -zuschreibung bei. Die vorliegende Studie folgt der interaktional-linguistischen Vorgehensweise, die von der Form ausgeht, und beleuchtet dabei sowohl die Vorteile als auch die Herausforderungen dieses Ansatzes. Sie vollzieht eine systematisch vergleichende Untersuchung mehrerer Formate nach weitgehend homogenen Kriterien, dabei aber auch unter der Beachtung der speziellen Verwendungen und Potenziale der einzelnen Formate. Da nicht nur einzelne Funktionen der ausgewählten Formate untersucht, sondern auch eine übergreifende Formatbedeutung und somit auch ein Handlungspotenzial des jeweiligen Formats herausgearbeitet werden, trägt die Studie zur Modellierung des Verhältnisses von (Modalverb-) Semantik, Grammatik und sprachlicher Handlung bei. Se leistet damit auch jenseits der Ergebnisse zu den konkreten, untersuchten Fornaten einen Beitrag zu einigen grundlegenden Fragen und Aufgaben der interaktionalen Linguistik, Semantik und linguistischen Pragmatik.

Praktisch gesehen sind die Ergebnisse meiner Arbeit für die aktuelle Spracherwerbsforschung, insbesondere des Zweitspracherwerbs und der DaFZ-Didaktik relevant: Erstens stellen die Ergebnisse der vorliegenden Studie eine Bereicherung der bisherigen Lerninhalte in Bezug auf häufige und rekurrente Modalverbformate und die Besonderheiten derer *tatsächlichen, kontextgebundenen* Verwendung in der multimodalen Interaktion dar. Somit können meine Ergebnisse als Basis für weitere Didaktisierung und Entwicklung von Lernmaterialien gelten, die im Unterschied zu den meisten DaFZ-Lehrwerken nicht von einer Eins-zu-eins-Beziehung zwischen Form und Handlung ausgehen, sondern die Systematiken der Verwendung von Modalverbformaten sowie derer *Multifunktionalität* im tatsächlichen Sprachgebrauch aufdecken würden (vgl. Barraja-Rohan 1997; Betz 2015a; Betz/Huth 2014; Günthner et al. 2021; Huth 2007, 2010; Huth/Taleghani-Nikazm 2006). Darüber hinaus bieten die Ergebnisse einen möglichen Ausgangspunkt für die *longitudinale* Interaktionsforschung (Deppermann/Pekarek Doehler 2021), insbesondere für solche Studien, die sich für die Entwicklung der interaktionalen Kompetenz in L2-SprecherInnen über eine Zeit hinweg interessieren (Cekaite 2007; Pekarek Doehler 2018). So würden sich ausgehend von meinen Ergebnissen folgende Fragen für künftige Forschung in diesem Bereich bieten: Wie entwickeln sich die Ressourcen, die von L2-SprecherInnen zum Vollzug von spezifischen Handlungen verwendet werden, wie z.B. von Angeboten oder Bitten bzw. Aufforderungen (vgl. Skogmyr 2021 zu Beschwerden)? Wie entwickelt sich die Verwendung des jeweiligen Modalverbformats über eine Zeit hinweg (vgl. Hellermann 2008, 2009; Pekarek Doehler/Balaman 2021)? Wie kann diese Entwicklung erklärt werden und welchen Einfluss haben die Besonderheiten der Muttersprache der Sprachlernenden auf diese Entwicklung?

Es bleiben auch weitere offene Fragen bzw. mögliche Fragestellungen, die sich für künftige konversationsanalytische und interaktional-linguistische Forschung anbieten und auf die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht eingegangen werden konnte:

- In der vorliegenden Arbeit wurde gezeigt, dass mehrere Formate für scheinbar dieselben bzw. für ähnliche Handlungen verwendet werden (z.B. *soll ich…?*, *willst/magst/möchtest du…?*, *ich kann...* und *du kannst...* für Angebote oder *du kannst…*, *kannst du…?* und *willst/magst/möchtest du…?* für Bitten bzw. Aufforderungen, oder genereller gesagt, für *rekrutierende* Handlungen). Obwohl in der vorliegenden Arbeit an mehreren Stellen auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der Verwendung von diesen Formaten für ähnliche Handlungen hingewiesen wurde, ging die Untersuchung von der *Form* aus und nicht von einer spezifischen *Handlung*. Ein gezielter Vergleich zwischen verschiedenen Formaten für die Realisierung der ‚gleichen' Handlung wäre erforderlich, um den interaktionalen und semantischen *Beitrag* der jeweiligen Form zu bestimmen und die Verhältnisse zwischen unterschiedlichen Realisierungsformen dieser Handlungen (wie z.B. von Angeboten) präziser zu beschreiben. Solch eine Untersuchung würde helfen, die interaktionale Umgebung noch genauer zu bestimmen, in der eine bestimmte Praktik für eine Handlung auftritt. So könnte geklärt werden, warum genau *diese* Form in *dieser* Umgebung zum Vollzug *dieser* Handlung besonders häufig auftritt. Letztendlich würde so eine Art Untersuchung ermöglichen, die Praktiken, die im Deutschen zum Vollzug von spezifischen Handlungen zur Verfügung stehen, genauer und systematischer zu beschreiben, was auch zur sprachvergleichenden Perspektive in Bezug auf Handlungen beitragen würde (vgl. Gubina/Deppermann in Vorb; Rossi 2015a; Zinken 2016).
- Da ‚minimale' (inkl. absolute) Verwendungen von Formaten ausgeschlossen wurden (vgl. Kaiser 2017), wäre ein Vergleich zwischen den in der vorliegenden Arbeit gezeigten Verwendungen und eher, syntaktisch gesehen, *lean* bzw. minimalen Realisierungen weiterführend (Deppermann 2020; vgl. Raymond et al. 2021). Dies bietet sich vor allem im Falle von *willst/magst/möchtest du…?*-Formaten an, die sowohl in einer vollständigen Form als auch in einer minimalen Form z.B. zum Anbieten von Objekten eingesetzt werden können (wie z.B. *willst du Wasser dazu haben?* vs. *willst du Wasser?* vs. *willst du's?* vs. *willst du?* vs. *willst(e)?),* oder aber auch im Falle von *soll ich…?*-Formaten (wie z.B. *soll ich das jetzt hinzufügen?* vs. S*OLL ich?).* So ein Vergleich würde nicht nur den im Rahmen der Konversationsanalyse nicht geklärten Unterschied zwischen diesen Formen aufzeigen, sondern auch die Relation zwischen der Erwartbarkeit der Handlung, der Zugänglichkeit von Objekten und der Orientiertheit daran von den Teilnehmenden erörtern (vgl. Deppermann 2020; Deppermann/Gubina 2021b). Letztendlich könnte dieser Vergleich zu einer weiteren Klärung des Konzeptes ‚Format' beitragen. Er würde ermöglichen zu klären, ob alle diese Realisierungsmuster nur unterschiedliche Varianten eines Formats darstellen, aber trotzdem ein Muster bilden, oder ob einzelne spezifische Formate mit eigenen interaktionalen Funktionen sind.
- Eine weitere Frage, auf die in der vorliegenden Arbeit v.a. aus Platzgründen, aber auch aufgrund einer teilweise anderen Schwerpunktsetzung nur knapp eingegangen wurde, ist die Funktion des nonverbalen Verhaltens von Teilnehmenden während der Realisierung des jeweiligen Formats. So konnte man mehrere Fälle sehen, in denen die Teil-

nehmenden ein Objekt schon greifen oder eine Handlung schon ausführen, noch während sie die Handlung/das Objekt anbieten, manchmal sogar ohne jegliche Erwartung auf eine Rückmeldung von anderen anzuzeigen (vgl. auch Kapitel 9 zu *ich kann…*-Ankündigungen). Deppermann und Gubina (2021b) haben am Beispiel von *darf/kann ich…?* im Deutschen gezeigt, dass das nonverbale Verhalten beispielsweise auf die Erwartbarkeit der präferierten Antwort von RezipientInnen hindeutet und zu einer Rekategorisierung der Handlung führen kann (vgl. auch Tuncer/Haddington 2020; Zinken 2015). Kendrick (2021) konnte im Falle von Angeboten zeigen, dass die Initiierung einer nonverbalen Handlung oder das Herantreten an die RezipientInnen als Display von *committment*, Hilfsbereitschaft und Verfügbarkeit dient (vgl. Kapitel 5 zu ähnlichen Beobachtungen in einigen *soll ich…?*-Angeboten). In Kapitel 9 wurde gezeigt, dass das nonverbale Verhalten von *ich kann…*-SprecherInnen während der Realisierung des Turns den Grad der Berechtigung in Bezug auf die Ausführung der Handlung anzeigen kann. Überdies kann es auch darauf hindeuten, ob mit *ich kann…* ein Angebot, das einer Annahme durch die RezipientInnen bedarf, oder eine Ankündigung vollzogen wird (vgl. Rossi/Zinken 2016). So wäre in künftiger Forschung genauer zu klären, wann genau bzw. unter welchen Bedingungen das nonverbale Verhalten von den Teilnehmenden einen Einfluss auf die Handlung, die mit dem *verbalen* Turn vollzogen wird, bzw. auf die Handlungszuschreibung durch die RezipientInnen hat.

- Eine weitere Frage, die sich anhand von meiner Untersuchung stellen lässt, betrifft das Auftreten von den in dieser Arbeit untersuchten Modalverbformaten innerhalb von größeren Aktivitäten, wie z.B. längeren Instruktionen, Erklärungen, Beschreibungen, Argumentationen etc., die i.d.R. durch die Realisierung in *multi-unit-turns* gekennzeichnet sind. Wie in Abschnitt 4.2.2 begründet, wurden solche Vorkommen aus dieser Studie ausgeschlossen, weil die Handlungszuschreibung in Bezug auf einzelne Formate in solchen Fällen schwer bis unmöglich ist. Nichtdestotrotz wäre es möglich, die Position dieser Formate innerhalb von größeren Aktivitäten sowie ihre Relation zur thematischen Entwicklung dieser Aktivitäten festzulegen. Dies könnte es uns ermöglichen, gewisse Muster zu erkennen, in denen diese Formate in solchen Aktivitäten auftreten, und zu bestimmen, welche interaktionalen Aufgaben mit ihnen innerhalb dieser Aktivitäten erfüllt werden. So ließe sich überprüfen, ob sich etwas Übergreifendes über die Bedeutung von Formaten in den in dieser Arbeit erforschten Verwendungen und in größeren, *multi-unit*-Aktivitäten feststellen lässt.

11 Literatur

Abraham, Werner (1991): Discourse Particles in German: How Does Their Illocutive Force Come About? In: Abraham, Werner (Hrg.): *Discourse Particles. Descriptive and Theoretical Investigations on the Logical, Syntactic and Pragmatic Properties of Discourse Particles in German*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 203–252.

Abraham, Werner (1995): Deutsche Syntax im Sprachenvergleich. Tübingen: Stauffenburg.

Ágel, Vilmos/Eichinger, Ludwig M./Eroms, Hans W./Hellwig, Peter/Heringer, Hans J./Lobin, Henning (Hrg.) (2003): Dependenz und Valenz/Dependency and Valency. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung/An International Handbook of Contemporary Research. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter.

Ágel, Vilmos/Hennig, Mathilde (Hrg.) (2006): Grammatik aus Nähe und Distanz: Theorie und Praxis am Beispiel von Nähetexten 1650–2000. Tübingen: Niemeyer.

Alm, Maria (2007): Also darüber lässt sich ja streiten!: Die Analyse von „also“ in der Diskussion zu Diskurs- und Modalpartikeln. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Altmann, Hans (1981): Formen der „Herausstellung“ im Deutschen. Rechtsversetzung, Linksversetzung, freies Thema und verwandte Konstruktionen. Tübingen: Niemeyer.

Altmann, Hans (1987): Zur Problematik der Konstitution von Satzmodi als Formtypen. In: Meibauer, Jörg (Hrg.): *Satzmodus zwischen Grammatik und Pragmatik. Referate anläßlich der 8. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft, Heidelberg 1986*. Tübingen: Niemeyer, 22–56.

Altmann, Hans (1993): Satzmodus. In: Jacobs, Joachim/von Stechow, Arnim/Sternefeld, Wolfgang/Vennemann, Theo (Hrg.): *Syntax. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband*. Berlin/New York: de Gruyter, 1006–1029.

Antaki, Charles (2012): Affiliative and Disaffiliative Candidate Understandings. In: *Discourse Studies* 14(5), 531–547.

Antaki, Charles/Kent, Alexandra (2012): Telling People What to Do (and, Sometimes, Why): Contingency, Entitlement and Explanation in Staff Requests to Adults with Intellectual Impairments. In: *Journal of Pragmatics* 44, 876–889.

Apeltauer, Ernst (1977): Elemente und Verlaufsformen von Streitgesprächen: eine Analyse von Texten und Tonbandprotokollen unter sprechhandlungstheoretischen Gesichtspunkten. [PhD Dissertation]. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität zu Münster.

Ariel, Mira (1988): Referring and Accessibility. In: *Journal of Linguistics* 24(1), 65–87.

Ariel, Mira (1990): Accessing Antecedents. London: Routledge.

Arminen, Ilkka (2005): Institutional Interaction: Studies of Talk at Work. Aldershot: Ashgate.

Arundale, Robert B. (1999): An Alternative Model and Ideology of Communication for an Alternative to Politeness Theory. In: *Pragmatics* 9(1), 119–153.

Arundale, Robert B. (2020): Communicating & Relating. Constituting Face in Everyday Interacting. New York: Oxford University Press.

Arundale, Robert B. (2022): Temporal Organization and Procedure in Ascribing Action. In: Deppermann, Arnulf/Haugh, Michael (Hrg.): *Action Ascription in Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 31–56.

Atkinson, Maxwell J. /Drew, Paul (1979): Order in Court. The Organisation of Verbal Interaction in Judicial Settings. London: Macmillan.

Atkinson, Maxwell J./Heritage, John (1984): Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis. Cambridge: Cambridge University Press.

Auer, Peter (1991): Vom Ende deutscher Sätze. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 19, 139–157.

Auer, Peter (1992): Introduction: John Gumperz' Approach to Contextualization. In: Auer, Peter /Di Luzio, Aldo (Hrg.): *The contextualization of language*. Amsterdam: John Benjamins, 1–38.

Auer, Peter (1993): Zur Verbspitzenstellung im Gesprochenen Deutsch. In: *Deutsche Sprache* 23, 193–222.

Auer, Peter (2000): Pre- and Post-Positioning of *Wenn*-Clauses in Spoken and Written German. In: Couper-Kuhlen, Elizabeth/Kortmann, Bernd (Hrg.): *Cause – Condition – Concession – Contrast: Cognitive and Discourse Perspectives*. Berlin/Boston: de Gruyter, 173–204.

Auer, Peter (2006): Construction Grammar Meets Conversation: Einige Überlegungen am Beispiel von „so"-Konstruktionen. In: Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang (Hrg.): *Konstruktionen in der Interaktion*. Berlin/New York: de Gruyter, 291–314.

Auer, Peter (2007): Syntax als Prozess. In: Hausendorf, Heiko (Hrg.): *Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion*. Tübingen: Narr, 95–124.

Auer, Peter (2013): Sprachliche Interaktion. Eine Einführung anhand von 22 Klassikern. Berlin u.a.: de Gruyter.

Auer, Peter (2020): Genau! Der auto-reflexive Dialog als Motor der Entwicklung von Diskursmarkern. In: Weidner, Beate/König, Katharina/Wegner, Lars/Imo, Wolfgang (Hrg.): *Verfestigungen in der Interaktion – Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin/Boston: de Gruyter, 263–294.

Auer, Peter (2021): Turn-Allocation and Gaze. A Multimodal Revision of the "Current-Speaker-Selects-Next" Rule of the Turn-Taking System of Conversation Analysis. In: *Discourse Studies* 23(2), 117–140.

Auer, Peter/Di Luzio, Aldo (Hrg.) (1992): The Contextualization of Language. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Auer, Peter/Pfänder, Stefan (Hrg.) (2011): Constructions: Emerging and Emergent. Berlin/Boston: de Gruyter.

Auer, Peter/Zima, Elisabeth (2021): On Word Searches, Gaze, and Co-Participation. In: *Gesprächsforschung–Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 22, 390–425.

Auer, Peter (2017): Gaze, Addressee Selection and Turn-Taking in Three-Party Interaction. In: *InLiSt* 60, 1–32.

Austin John L. (1961). A Plea for Excuses. In: Austin, John L./Urmson, James O./Warnock, Geoffrey J. (Hrg.): *Philosophical Papers* (3rd ed. 1979). Oxford: Oxford University Press.

Austin, John L. (1962): How to Do Things with Words. Oxford: Clarendon Press.

Austin, John L. (1966): Three Ways of Spilling Ink. In: *The Philosophical Review* 75(4), 427–440.

Bach, Kent/Harnish, Robert M. (1979): Linguistic Communication and Speech Acts. Cambridge: MIT Press.

Baldauf-Quilliatre, Heike/Imo, Wolfgang (2020): *pfff*. In: Imo, Wolfgang/Lanwer, Jens P. (Hrg.): *Prosodie und Konstruktionsgrammatik*. Berlin: de Gruyter, 201–232.

Ballweg, Joachim (2007): Modalpartikel. In: Hoffmann, Ludger (Hrg.): *Deutsche Wortarten*. Berlin/New York: de Gruyter, 547–553.

Baranova, Julija/Dingemanse, Mark (2016): Reasons for Requests. In *Discourse Studies* 18(6), 641–675.

Barraja-Rohan, Anne-Marie (1997): Teaching Conversation and Sociocultural Norms with Conversation Analysis. In: *Australian Review of Applied Linguistics* 14(1), 71–88.

Barron, Anne (2003): Acquisition in Interlanguage Pragmatics: Learning How to Do Things with Words in a Study Abroad Context. Amsterdam: John Benjamins.

Barske, Tobias/Golato, Andrea (2010): German *so*: Managing Sequence and Action. In: *Text & Talk* 30(3), 245–266.

Barth-Weingarten, Dagmar (2011a): Response Tokens in Interaction. Prosody, Phonetics and a Visual Aspect of German „jaja". In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 12, 301–370.

Barth-Weingarten, Dagmar (2011b): Double Sayings of German JA. More Observations on Their Phonetic Form and Alignment Function. In: *Research on Language and Social Interaction* 44(2), 157–185.

Barth-Weingarten, Dagmar/Couper-Kuhlen, Elizabeth/Deppermann, Arnulf (2020): Konstruktionsgrammatik und Prosodie: OH in englischer Alltagsinteraktion. In: Imo, Wolfgang/Lanwer, Jens (Hrg.): *Prosodie und Konstruktionsgrammatik*. Berlin: de Gruyter, 35–73.

Bates, Elizabeth/Camaioni, Luigia/Volterra, Virginia (1975): The Acquisition of Performatives Prior to Speech. In: *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development* 21(3), 205–226.

Bates, Elizabeth: (1976): Language and Context: The Acquisition of Pragmatics. New York u.a.: Academic Press.

Bateson, Gregory (1958): Naven: A Survey of The Problems Suggested by a Composite Picture of The Culture of a New Guinea Tribe Drawn from Three Points of View. Stanford: Stanford University Press.

Baumann, Carolin (2017): Bedeutung und Gebrauch der deutschen Modalverben: lexikalische Einheit als Basis kontextueller Vielheit. Berlin/Boston: de Gruyter.

Bazzanella, Carla (2011): Indeterminacy in Dialogue. In: *Language and Dialogue* 1(1), 21–43.

Bech, Gunnar (1949): Das semantische System der deutschen Modalverba. In: *Travaux du Cercle Linguistique de Copenhague* 4, 3–46.

Bech, Gunnar (1951): Grundzüge der semantischen Entwicklungsgeschichte der hochdeutschen Modalverba. Kopenhagen: Munksgaart.

Bech, Gunnar (1955): Studien über das deutsche verbum infinitum. 2 Bände. Kopenhagen: Munksgaard.

Benjamin, Trevor/Walker, Traci (2013): Managing Problems of Acceptability with High Rise Fall Repetitions. In: *Discourse Processes* 50(2), 107–138.

Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1966): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a. M.: Fischer.

Bergmann, Jörg R. (1993): Discreet Indiscretions. The Social Organization of Gossip. New York: de Gruyter.

Betz, Emma (2015a): "des is halt so". Explaining, Justifying, and Convincing with *Halt*. In: *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 48(1), 114–132.

Betz, Emma (2015b): Indexing Epistemic Access Through Different Confirmation Formats: Uses of Responsive *(das) stimmt* in German Interaction. In: *Journal of Pragmatics* 87, 251–266.

Betz, Emma (2017): Diskursmarker aus konversationsanalytischer Sicht: Prosodisch integriertes ja am Beginn von responsiven Turns. In: Blühdorn, Hardarik/Deppermann, Arnulf/Helmer, Henrike/Spranz-Fogasy, Thomas (Hrg.): *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen*. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung, 183–206.

Betz, Emma/Deppermann, Arnulf (2018): Indexing Priority of Position: *Eben* as Response Particle in German. In: *Research on Language and Social Interaction* 51(2), 171–193.

Betz, Emma/Deppermann, Arnulf (2021): OKAY in Responding and Claiming Understanding. In: Betz, Emma/Deppermann, Arnulf/Mondada, Lorenza/Sorjonen, Marja-Leena (Hrg.): *OKAY Across Languages: Towards Comparative Approach to its use in talk-in-interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 56–92

Betz, Emma/Golato, Andrea (2008): Remembering Relevant Information and Withholding Relevant Next Actions: The German Token *achja*. In: *Research on Language and Social Interaction* 41(1), 58–98.

Betz, Emma/Huth, Thorsten (2014): Beyond Grammar: Teaching Interaction in the German Classroom. In: *Unterrichtspraxis/ Teaching German* 47(2), 140–163.

Bierwisch, Manfred (1969): Regeln für die Intonation deutscher Sätze. In: *Studia grammatica* 7, 99–201.

Birkner, Karin (2001): Bewerbungsgespräche mit Ost- und Westdeutschen: Eine kommunikative Gattung in Zeiten gesellschaftlichen Wandels. Tübingen: Niemeyer.

Bloomfield, Leonard (1933): Language. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Blum-Kulka, Shoshana (1987): Indirectness and Politeness in Requests: Same or Different? In: *Journal of Pragmatics* 11(2), 131–146.

Blum-Kulka, Shoshana/Olshtain, Elite (1984): Requests and Apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP). In: *Applied Linguistics* 5(3), 196–213.

Boas, Franz (1912): Changes in the Bodily Form of Descendants of Immigrants. *American Anthropologist* 14(3), 530–562.

Boersma, Paul/Weenink, David (1992–2021): Praat: Doing Phonetics by Computer (6.2) [Software]. https://www.praat.org (zuletzt abgerufen am 15.11.2021).

Bögels, Sara/Casillas, Marisa/Levinson, Stephen C. (2018): Planning Versus Comprehension in Turn-Taking: Fast Responders Show Reduced Anticipatory Processing of the Question. In: *Neuropsychologia* 109, 295–310.

Bögels, Sara/Kendrick, Kobin H./Levinson, Stephen C. (2020): Conversational Expectations Get Revised as Response Latencies Unfold. In: *Language, Cognition and Neuroscience* 35(6), 766–779.

Bolden, Galina B. (2009): Beyond Answering: Repeat-Prefaced Responses in Conversation. In: *Communication Monographs* 76(2), 121–143.

Bolden, Galina B./ Robinson, Jeffrey D. (2011): Soliciting Accounts with Why-Interrogatives in Conversation. In: *Journal of Communication* 61(1), 94–119.

Bolden, Galina B./Hepburn, Alexa/Potter, Jonathan (2019): Subversive Completions: Turn-Taking Resources for Commandeering the Recipient's Action in Progress. In: *Research on Language and Social Interaction* 52(2), 144–158.

Bolinger, Dwight L. (1957): Interrogative Structures of American English: The Direct Question. Alabama: University of Alabama Press.

Bolinger, Dwight L. (1967): The Imperative in English. In: *To Honor Roman Jakobson: Essays on The Occasion of His 70. Birthday, 11. October 1966*. Berlin/Boston: de Gruyter, 335–362.

Bonacchi, Silvia (2017): Sprachliche Aggression beschreiben, verstehen und erklären. Theorie und Methodologie einer sprachbezogenen Aggressionsforschung. In: Bonacchi, Silvia (Hrg.): *Verbale Aggression: Multidisziplinäre Zugänge zur verletzenden Macht der Sprache*. Berlin/Boston: de Gruyter, 3–31.

Bousfield, Derek (2008): Impoliteness in Interaction. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Boyd, Julian/Thorne, James P. (1969): The Semantics of Modal Verbs. In: *Journal of Linguistics* 5(1), 57–74.

Brandt, Margareta/Reis, Marga/Rosengren, Inger/Zimmermann, Ilse (1992): Satztyp, Satzmodus und Illokution. In: Rosengren, Inger (Hrg.): *Satz und Illokution*. Band 1. Tübingen: Niemeyer, 1–90.

Breindl, Eva (2018): Abtönungspartikel. In: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache: *Systematische Grammatik*. Grammatisches Informationssystem *grammis*. doi: 10.14618/grammatiksystem

Breindl, Eva/Volodina, Anna/Waßner, Ulrich (2014): Handbuch der deutschen Konnektoren 2: Semantik der deutschen Satzverknüpfer. Berlin/New York: de Gruyter.

Brenning, Jana (2015): Syntaktische Ko-Konstruktionen im gesprochenen Deutsch. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Brinker, Klaus/Cölfen, Hermann/Pappert, Steffen (2018): Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 9., durchges. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.

Brinkner, Klaus (1972): Konstituentenstrukturgrammatik und operationale Satzgliedanalyse. Frankfurt am Main: Athenäum Verlag.

Brown, Penelope/Levinson, Stephen C. (1978): Universals in Language Usage: Politeness Phenomena. In: Goody, Esther (Hrg.): *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 56–311.

Brown, Penelope/Levinson, Stephen. C. (1987): Politeness: Some Universals in Language Usage. Cambridge: Cambridge University Press.

Brünjes, Lena (2014): Das Paradigma deutscher Modalpartikeln: Dialoggrammatische Funktion und paradigmeninterne Oppositionen. Berlin u.a.: de Gruyter.

Brünner, Gisela (1983): Modalverben in schlußtragenden Konstruktionen. In: Brünner, Gisela/Redder, Angelika (Hrg.): *Studien zur Verwendung der Modalverben.* Tübingen: Narr, 165–221.

Brünner, Gisela/Redder, Angelika (1983): Modalverben im Diskurs. In: Brünner, Gisela/Redder, Angelika (Hrg.): *Studien zur Verwendung der Modalverben*. Tübingen: Narr, 13–90.

Bublitz, Wolfram (1978): Ausdrucksweisen der Sprechereinstellung im Deutschen und Englischen. Tübingen: Niemeyer.

Bühler, Karl [1934] (1982): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Jena: Gustav Fischer.

Burkhardt, Armin (1982): Abtönungspartikeln als Mittel des Vollzugs präsuppositionaler Akte: Zu Dittmanns und Rombout‘s Untersuchungen über die Abtönungsfunktion von *auch*, *denn* und *doch*. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 10, 85–112.

Bybee, Joan (2002): Word Frequency and Context of Use in the Lexical Diffusion of Phonetically Conditioned Sound Change. In: *Language Variation and Change* 14(3), 261–290.

Bybee, Joan (2006): From Usage to Grammar: The Mind’s Response to Repetition. In: *Language* 82(4), 711–733.

Bybee, Joan (2010): Language, Usage and Cognition. Cambridge: Cambridge University Press.

Bybee, Joan/Pagliuca, William/Perkins, Revere D. (1991): Back to the Future. In: Traugott, Elizabeth Closs/Heine, Bernd (Hrg.): *Approaches to Grammaticalization. 2: Focus on Types of Grammatical Markers.* Amsterdam: John Benjamins, 17− 58.

Calbert, Joseph P. (1975): Toward the Semantics of Modality. In: Calbert, Joseph P./Vater, Heinz (Hrg.): *Aspekte der Modalität*. Tübingen: Narr, 1–70.

Carrell, Patricia L. (1981): Relative Difficulty of Request Forms in L1/L2 Comprehension. In: *On TESOL* 81, 141−152.

Carston, Robyn (2002): *Thoughts and Utterances: The Pragmatics of Explicit Communication*. Oxford: Blackwell.

Cekaite, Asta (2007): A Child's Development of Interactional Competence in a Swedish L2 Classroom. In: *The Modern Language Journal* 91(1), 45–62.

Charles, David (1984): Aristotle's Philosophy of Action. London: Duckworth.

Chisholm, Roderick (1966): Freedom and Action. In: Lehrer, Keith (Hrg.): *Freedom and Determinism*. New York: Random House, 11–44.

Chomsky, Noam (1957): Syntactic Structures. The Hague: Mouton.

Chomsky, Noam (1965): Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge: MIT Press.

Chomsky, Noam (1981): Lectures on Government and Binding: The Pisa Lectures. Dordrecht: Foris.

Chomsky, Noam (1986): Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use. New York: Greenwood.

Clark, Billy (1993): Relevance and "Pseudo-Imperatives". In: *Linguistics and Philosophy* 16(1), 79−121.

Clark, Herbert H. (1979): Responding to Indirect Speech Acts. In: *Cognitive Psychology* 11(4), 430–477.

Clark, Herbert H. (1996): Using Language. Cambridge: Cambridge University Press.

Clark, Herbert H. (2003): Pointing and Placing. In: Kita, Sotaro (Hrg.): *Pointing. Where Language, Culture, and Cognition Meet*. New York: Psychology Press, 251–276.

Clark, Herbert H. (2005): Coordinating with Each Other in a Material World. In: *Discourse Studies* 7(4–5), 507–525.

Clark, Herbert H./Carlson, Thomas B. (1982): Hearers and Speech Acts. In: *Language* 58(2), 332−373.

Clark, Herbert H./Schunk, Dale H. (1980): Polite Responses to Polite Requests. In: *Cognition* 8(2), 111−143.

Clark, Herbert. H./Lucy, Peter (1975): Understanding What is Meant from What is Said: A Study in Conversationally Conveyed Requests. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 14(1), 56−72.

Clayman, Steven E. (2012): Address Terms in the Organization of Turns at Talk: The Case of Pivotal Turn Extensions. In: *Journal of Pragmatics* 44(13), 1853−1867.

Clayman, Steven E./Gill, Virginia T. (2012): Conversation Analysis. In: Gee, James P./Hanford, Michael (Hrg.): *Routledge Handbook of Discourse Analysis*. New York: Routledge, 120–134.

Clayman, Steven E./Heritage, John (2002a): Questioning Presidents. Journalistic Deference and Adversarialness in the Press Conferences of Eisenhower and Reagan. In: *Journal of Communication* 52, 749–775.

Clayman, Steven E./Heritage, John (2002b): The News Interview. Journalists and Public Figures on the Air. Cambridge: Cambridge University Press.

Clayman, Steven E./Heritage, John (2009): Question Design as a Comparative and Historical Window into President-Press Relations. In: Haakana, Markku/Laakso, Minna/Lindström, Jan (Hrg.): *Talk in Interaction. Comparative Dimensions*. Helsinki: Finnish Literature Society, 299–315.

Clayman, Steven E./Heritage, John (2014): Benefactors and Beneficiaries. Benefactive Status and Stance in the Management of Offers and Requests. In: Drew, Paul/Couper-Kuhlen, Elizabeth (Hrg.): *Requesting in Social Interaction*. Amsterdam: John Benjamins, 55–86.

Clemen, Gudrun (1997): The concept of hedging: Origins, Approaches and Definitions. In: Markkanen, Raija/Schroeder, Hartmut (Hrg.): *Hedging and Discourse: Approaches to the Analysis of a Pragmatic Phenomenon in Academic Texts*. Berlin/New York: de Gruyter, 235–248.

Clift, Rebecca (2001): Meaning in Interaction: The Case of *Actually*. In: *Language* 77(2), 245–291.

Clift, Rebecca (2016): Conversation Analysis. Cambridge: Cambridge University Press.

Clift, Rebecca/Drew, Paul/ Local, John (2013): Why That, Now? Position and Composition in Interaction (Or: Don't Leave out the Position in Composition). In: Orwin, Martin/Howes, Christine/Kempson, Ruth (Hrg.): *Language, Music and Interaction*. London: College Publications, 211–232.

Clift, Rebecca/Raymond, Chase W. (2018): Actions in Practice. On Details in Collections. In: *Discourse Studies* 20(1), 90–119. doi: 10.1177/1461445617734344

Couper-Kuhlen, Elizabeth (1984): A New Look at Contrastive Intonation. In: Watts, Richard J./Weidmann, Urs (Hrg.): *Modes of Interpretation: Essays Presented to Ernst Leisi on the Occasion of His 65th Birthday*. Tübingen: Narr, 137–158.

Couper-Kuhlen, Elizabeth (1996): The Prosody of Repetition: On Quoting and Mimicry. In: Couper-Kuhlen, Elizabeth/Selting, Margret (Hrg.): *Prosody in Conversation: Interactional Studies*. Cambridge: Cambridge University Press, 366–405.

Couper-Kuhlen, Elizabeth (2001): Interactional Prosody: High Onsets in Reason-for-The-Call Turns In: *Language in Society* 30(1), 29–53.

Couper-Kuhlen, Elizabeth (2004): Prosody and Sequence Organization in English Conversation: The Case of New Beginnings. In: Couper-Kuhlen, Elizabeth/Ford, Cecilia E. (Hrg.): *Sound Patterns in Interaction: Cross-Linguistic Studies from Conversation.* Amsterdam: John Benjamins, 335–376.

Couper-Kuhlen, Elizabeth (2009): A Sequential Approach to Affect: The Case of Disappointment. In: Haakana, Markku/Laakso, Minna/Lindström, Jan (Hrg.): *Talk in Interaction: Comparative Dimensions.* Helsinki: Finnish Literature Society, 94–123.

Couper-Kuhlen, Elizabeth (2012): Some Truths and Untruths about Final Intonation in Conversational Questions. In: de Ruiter, Jan-Peter (Hrg.): *Questions: Formal, Functional and Interactional Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 123–145.

Couper-Kuhlen, Elizabeth (2014): What Does Grammar Tell Us About Action? In: *Pragmatics* 24(3), 623–647.

Couper-Kuhlen, Elizabeth (2018): Finding a Place for Body Movement in Grammar. In: *Research on Language and Social Interaction* 51(1), 22–25.

Couper-Kuhlen, Elizabeth (2020): The Prosody of Other-Repetition in British and North American English. In: *Language in Society* 49(4), 521–552.

Couper-Kuhlen, Elizabeth/Etelämäki, Marja (2014): On Divisions of Labor in Request and Offer Environments. In: Drew, Paul/Couper-Kuhlen, Elizabeth (Hrg.): *Requesting in Social Interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 115–144.

Couper-Kuhlen, Elizabeth/Ono, Tsuyoshi (2007): „Incrementing" in Conversation. A Comparison of Practices in English, German and Japanese. In: *Pragmatics* 17(4), 513–552.

Couper-Kuhlen, Elizabeth/Selting, Margret (1996): Towards an Interactional Perspective on Prosody and a Prosodic Perspective on Interaction. In: Couper-Kuhlen, Elizabeth/Selting, Margret (Hrg.): *Prosody in Conversation: Interactional Studies*. Cambridge: Cambridge University Press, 11–56.

Couper-Kuhlen, Elizabeth/Selting, Margret (2001): Introducing Interactional Linguistics. In: Couper-Kuhlen, Elizabeth/Selting, Margret (Hrg.): *Studies in Interactional Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1–22.

Couper-Kuhlen, Elizabeth/Selting, Margret (2018): Interactional Linguistics: Studying Language in Social Interaction. Cambridge: Cambridge University Press.

Couper-Kuhlen, Elizabeth/Thompson, Sandra A. (2020): Ratschläge in der Alltagskommunikation: Zur Verwendung einer sedimentierten Form im Englischen. In: Weidner, Beate/König, Katharina/Imo, Wolfgang/Wegner, Lars (Hrg.): *Verfestigungen in der Interaktion: Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen.* Berlin, Boston: De Gruyter, 295–318.

Craven, Alexandra/Potter, Jonathan (2010): Directives: Entitlement and Contingency in Action. In: *Discourse Studies* 12(4), 419–442.

Croft, William/Cruse, David A. (2004): Cognitive Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.

Culpeper, Jonathan (2005): Impoliteness and Entertainment in the Television Quiz Show: The Weakest Link. In: *Journal of Politeness Research* 1(1), 35–72.

Culpeper, Jonathan (2011): Impoliteness: Using Language to Cause Offence. Cambridge: Cambridge University Press.

Culpeper, Jonathan/Haugh, Michael (2014): Pragmatics and the English Language. London: Macmillan International Higher Education.

Culpeper, Jonathan/Terkourafi, Marina (2017): Pragmatic Approaches (Im)Politeness. In: Culpeper, Jonathan/Haugh, Michael/Kádár, Dániel Z. (Hrg.): *The Palgrave Handbook of Linguistic (Im)Politeness*. London: Palgrave Macmillan, 11–39.

Curl, Traci S. (2006): Offers of Assistance. Constraints on Syntactic Design. In: *Journal of Pragmatics* 38(8), 1257–1280.

Curl, Traci S./Drew, Paul (2008): Contingency and Action. A Comparison of Two Forms of Requesting. In: *Research on Language and Social Interaction* 41(2), 129–153.

Curl, Traci S./Local, John/Walker, Gareth (2006): Repetition and the Prosody-Pragmatics Interface. In: *Journal of Pragmatics* 38(10), 1721–1751.

Dahl, Johannes (1988): Die Abtönungspartikeln im Deutschen. Heidelberg: Groos.

Davidson, Donald (1971): Agency. In: Binkley, Robert/Bronaugh, Richard/Marras, Ausonio (Hrg.): *Agent, Action, and Reason*. Toronto: University of Toronto Press, 1–37.

Davidson, Judy A. (1984): Subsequent Versions of Invitations, Offers, Requests, and Proposals Dealing with Potential or Actual Rejection. In: Atkinson, Maxwell J./Heritage, John (Hrg.): *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 102–128.

Davies, Eirlys (1986): The English Imperative. London: Croom Helm.

Davis, Steven (1980): Perlocutions. In: Searle, John R./Kiefer, Ferenc/Bierwisch,Manfred (Hrg.): *Speech Act Theory and Pragmatics*. Dordrecht: Reidei, 37–55.

De Ruiter, Jan P./Albert, Saul (2017): An Appeal for a Methodological Fusion of Conversation Analysis and Experimental Psychology. In: *Research on Language and Social Interaction* 50(1), 90–107.

De Ruiter, Jan-Peter/Mitterer, Holger/Enfield, Nick J. (2006): Projecting the End of a Speaker's Turn: A Cognitive Cornerstone of Conversation. In: *Language* 82(3), 515–535.

De Stefani, Elwys (2013): The Collaborative Organisation of Next Actions in a Semiotically Rich Environment: Shopping as a Couple. In: Haddington, Pentti/Mondada, Lorenza/Nevile, Maurice (Hrg.): *Interaction and Mobility: Language and the Body in Motion*. Berlin/Boston: de Gruyter, 123–151.

De Stefani, Elwys (2021): Embodied Responses to Questions-in-Progress. Silent Nods as Affirmative Answers. In: *Discourse Processes* 58(4), 353–371.

De Stefani, Elwys/Gazin, Anne-Danièle (2014): Instructional Sequences in Driving Lessons: Mobile Participants and the Temporal and Sequential Organization of Actions. In: *Journal of Pragmatics* 65, 63–79.

Deppermann, Arnulf (1997/2005): Glaubwürdigkeit im Konflikt. Rhetorische Techniken in Streitgesprächen Prozessanalysen von Schlichtungsgesprächen. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.

Deppermann, Arnulf (1999): Gespräche analysieren. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden. 2. Aufl. Opladen: Leske und Budrich.

Deppermann, Arnulf (2006a): Deontische Infinitivkonstruktionen: Syntax, Semantik, Pragmatik und interaktionale Verwendung. In: Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang (Hrg.): *Konstruktionen in der Interaktion*. Berlin/New York: de Gruyter, 239–262.

Deppermann, Arnulf (2006b): Construction Grammar – eine Grammatik für die Interaktion? In: Deppermann, Arnulf/Fiehler, Reinhard/Spranz-Fogasy, Thomas (Hrg.): *Grammatik und Interaktion*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 43–65.

Deppermann, Arnulf (2007): Grammatik und Semantik aus gesprächsanalytischer Sicht. Berlin/New York: de Gruyter.

Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Deppermann, Arnulf (2009): Verstehensdefizit als Antwortverpflichtung. Interaktionale Eigenschaften der Modalpartikel denn in Fragen. In: Günthner, Susanne/Bücker, Jörg (Hrg.): *Grammatik im Gespräch. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung*. Berlin/New York: de Gruyter, 23–56.

Deppermann, Arnulf (2011a): Konstruktionsgrammatik und Interaktionale Linguistik: Affinitäten, Komplementaritäten und Diskrepanzen. In: Lasch, Alexander/Ziem, Alexander (Hrg.): *Konstruktionsgrammatik III. Aktuelle Fragen und Lösungsansätze*. Tübingen: Stauffenburg, 205–238.

Deppermann, Arnulf (2011b): The Study of Formulations as a Key to an Interactional Semantics. In: *Human Studies* 34(2), 115–128.

Deppermann, Arnulf (2012): How Does ‘Cognition’ Matter to the Analysis of Talk-in-Interaction? In: *Language Sciences* 34(6), 746–767.

Deppermann, Arnulf (2013): Turn-Design at Turn-Beginnings: Multimodal Resources to Deal with Tasks of Turn-Construction in German. In: *Journal of Pragmatics* 46(1), 91–121.

Deppermann, Arnulf (2014a): Multi-Modal Participation in Simultaneous Joint Projects: Inter-Personal and Intra-Personal Coordination of Paramedics in Emergency Drills. In: Haddington, Pentti/Keisanen, Tiina/Mondada, Lorenza/Nevile, Maurice (Hrg.): *Multiactivity in Social Interaction: Beyond Multitasking*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 247–281.

Deppermann, Arnulf (2014b): Konversationsanalyse: Elementare Interaktionsstrukturen am Beispiel der Bundespressekonferenz. In: Staffeldt, Sven/Hagemann, Jörg (Hrg.): *Pragmatiktheorien. Analysen im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg, 19–47.

Deppermann, Arnulf (2015a): Positioning. In: De Fina, Anna/Georgakopoulou, Alexandra (Hrg.): *Handbook of Narrative Analysis*. New York: Wiley-Blackwell, 369–387.

Deppermann, Arnulf (2015b): Retrospection and Understanding in Interaction. In: Deppermann, Arnulf/Günthner, Susanne (Hrg.): *Temporality in Interaction*. Amsterdam: Benjamins, 57–94.

Deppermann, Arnulf (2018a): Instruction Practices in German Driving Lessons: Differential Uses of Declaratives and Imperatives. In: *International Journal of Applied Linguistics* 28(2), 265–282.

Deppermann, Arnulf (2018b): Changes in Turn-Design Over Interactional Histories – The Case of Instructions in Driving School Lessons. In: Deppermann, Arnulf/Streeck, Jürgen (Hrg.): *Time in Embodied Interaction. Synchronicity and Sequentiality of Multimodal Resources*. Amsterdam: John Benjamins, 293–324.

Deppermann, Arnulf (2018c): Sprache in der multimodalen Interaktion. In: Deppermann, Arnulf/Reineke, Silke (Hrg.): *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext*. Berlin/Boston: de Gruyter, 51–86.

Deppermann, Arnulf (2020): Lean Syntax: How Argument Structure is Adapted to its Interactive, Material, and Temporal Ecology. In: *Linguistische Berichte* 263, 255–294.

Deppermann, Arnulf (2021a): Social Actions. In: Haugh, Michael/Kádár, Dániel/Terkourafi, Marina (Hrg.): *The Cambridge Handbook of Sociopragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press: 69–94.

Deppermann, Arnulf (2021b): Imperative im Deutschen: Konstruktionen, Praktiken oder social Action Formats? In: Weidner, Beate/König, Katharina/Imo, Wolfgang/Wegner, Lars (Hrg.): *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin/Boston: de Gruyter, 195–229.

Deppermann, Arnulf (2021c, 24. November): Multimodal, Sequential, Linguistic and Other Grounds of Action Ascription: The Example *kannst du VP?* (‘can you vp?‘). [Eingeladener Vortrag]. [Konferenzbeitrag]. Basel, Schweiz.

Deppermann, Arnulf/Feilke, Helmuth/Linke, Angelika (2016): Sprachliche und kommunikative Praktiken: Eine Annäherung aus linguistischer Sicht. In: Deppermann, Arnulf/Feilke, Helmuth/Linke, Angelika (Hrg.): *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Berlin/Boston: de Gruyter, 1–23.

Deppermann, Arnulf/Gubina Alexandra (2021a): Positionally-Sensitive Action-Ascription: Uses of *Kannst du X?* ‘Can You X?’ in Their Sequential and Multimodal Context. In: *Interacional Linguistics* 1(2).

Deppermann, Arnulf/Gubina, Alexandra (2021b): When the Body Belies the Words. Embodied Agency with *darf/kann ich?* („May/Can I?”) in German. In: *Frontiers in Communication* 6, 661800. doi: 10.3389/fcomm.2021.661800

Deppermann, Arnulf/Gubina, Alexandra (angenommen): From First Observations to the Anatomy of a Multimodal Practice: Building and Analyzing a Collection of Video-Data. In: Robinson, Jeffrey D./Clift, Rebecca/Kendrick, Kobin/Raymond, Chase W. (Hrg.): *Handbook of Research Methods in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Deppermann, Arnulf/Haugh, Michael (2022): Action Ascription in Social Interaction. In: Deppermann, Arnulf/Haugh, Michael (Hrg.): *Action Ascription in Interaction.* Cambridge: Cambridge University Press, 3–27.

Deppermann, Arnulf/Kaiser, Julia (2022): Intention Ascriptions as a Means to Coordinate Own Actions with Others' Actions. In: Deppermann, Arnulf/Haugh, Michael (Hrg.): *Action Ascription in Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 135–159.

Deppermann, Arnulf/Mondada, Lorenza/Pekarek Doehler, Simona (Hrg.) (2021): Early Responses in Human Communication. Special Issue of Discourse processes.

Deppermann, Arnulf/Pekarek Doehler, Simona (2021): Longitudinal Conversation Analysis – Introduction to the Special Issue. In: *Research on Language and Social Interaction* 54(2), 127–141.

Deppermann, Arnulf/Reineke, Silke (2020): Practices of Indexing Discrepant Assumptions with German *ich dachte* ('I Thought') in Talk-in-Interaction. In: *Functions of Language* 27(2), 113–142.

Deppermann, Arnulf/Schmidt, Axel (2021a): Micro-Sequential Coordination in Early Responses. In: *Discourse Processes* 58(4), 1-25.

Deppermann, Arnulf/Schmidt, Axel (2021b, 11 Oktober): Emergent Instructions: Collaborative Development of Performances in Theatre Rehearsals by Directors and Actors. [Konferenzbeitrag]. Online-Vortragsreihe zu *Talks on Action and Action Ascription*, IDS Mannheim, Germany.

Deppermann, Arnulf/Schmidt, Axel (2021c): How Shared Meanings and Uses Emerge Over an Interactional History. Wabi Sabi in a Series of Theater Rehearsals. In: *Research on Language and Social Interaction* 54(2), 203–224.

Deppermann, Arnulf/Schmitt, Reinhold (2009): Verstehensdokumentation: Zur Phänomenologie von Verstehen in der Interaktion. In: *Deutsche Sprache* 36(3), 220–245.

Deppermann, Arnulf/Schütte, Wilfried (2008): Data and Transcription. In: Antos, Gerd/Ventola, Eija/Weber, Tilo (Hrg.): *Handbook of Interpersonal Communication*. Berlin: de Gruyter, 179–213.

Deppermann, Arnulf/Spranz-Fogasy, Thomas (2001): Aspekte und Merkmale der Gesprächssituation. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hrg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, 1148–1161.

Diessel, Holger (2006): Demonstratives, Joint Attention, and the Emergence of Grammar. In: *Cognitive Linguistics* 17(4), 463–489.

Diessel, Holger (2015): Usage-Based Construction Grammar. In: Dabrowska, Ewa/Divjak, Dagmar (Hrg.): *Handbook of Cognitive Linguistics*. Berlin/Boston: de Gruyter, 296–322.

Diewald, Gabriele (1999): Die Modalverben im Deutschen: Grammatikalisierung und Polyfunktionalität. Tübingen: Niemeyer.

Diewald, Gabriele (2007): Abtönungspartikel. In: Hoffmann, Ludger (Hrg.): *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin u. a.: de Gruyter, 117–141.

Diewald, Gabriele (2008): Die Funktion „idiomatischer“ Konstruktionen bei Grammatikalisierungsprozessen–illustriert am Beispiel der Modalpartikel *ruhig*. In: Stefanowitsch, Anatol/Fischer, Kerstin (Hrg.): *Konstruktionsgrammatik II: Von der Konstruktion zur Grammatik*. Tübingen: Stauffenburg, 33–57.

Diewald, Gabriele (2015): Modal Particles in Different Communicative Types. In: *Constructions and Frames* 7(2), 218–257.

Dingemanse, Mark/Blythe, Joe/Dirksmeyer, Tyko (2014): Formats for Other-Initiation of Repair Across Languages. An Exercise in Pragmatic Typology. In: *Studies in Language* 38(1), 5–43.

Dingemanse, Mark/Enfield, Nicholas J. (2015): Other-Initiated Repair Across Languages. Towards a Typology of Conversational Structures. In: *Open Linguistics* 1(1), 96–118.

Dingemanse, Mark/Roberts, Seán G./Baranova, Julija/Blythe, Joe/Drew, Paul/Floyd, Simeon/Gisladottir, Rosa S./Kendrick, Kobin H./Levinson, Stephen C./Manrique, Elizabeth/Rossi, Giovanni/Enfield, Nicholas J. (2015): Universal Principles in the Repair of Communication Problems. In: *PLOS ONE* 10(9), 1–15.

Dix, Carolin/Groß, Alexandra (2021, 30. Juni): Raising Both Eyebrows in Interaction. [Konferenzbeitrag]. IPrA 2021, Winterthur, Schweiz: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.

Doherty, Monika (1985): Epistemische Bedeutung. Berlin: Akademie-Verlag.

Drake, Veronika (2015): Indexing Uncertainty. The Case of Turn-Final Or. In: *Research on Language and Social Interaction* 48(3), 301–318.

Drake, Veronika (2016): German Questions and Turn-Final Oder. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 17, 168–195.

Drake, Veronika (2021): Alternative Questions and Their Responses in English Interaction. In: *Pragmatics* 31(1), 62–86.

Drake, Veronika/Golato, Andrea/Golato, Peter (2021): How a Terminal Tag Can Display Epistemic Stance and Constrain Responses: The Case of *Oder Nicht* in German. In: *Research on Language and Social Interaction* 54(3), 319–336.

Drew, Paul (1984): Speakers’ Reporting in Invitation Sequences. In: Atkinson, Maxwell J./Heritage, John (Hrg.): *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 129–151.

Drew, Paul (1987): Po-Faced Receipts of Teases. In: *Linguistics* 25, 219–53

Drew, Paul (1997): ‘Open’ Class Repair Initiators in Response to Sequential Sources of Troubles in Conversation. In: *Journal of Pragmatics* 28(1), 69–101.

Drew, Paul (2005): Is Confusion a State of Mind? In: te Molder, Hedwig/Potter, Jonathan: *Conversation and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 161–183.

Drew, Paul (2013a): Turn design. In: Sidnell, Jack/Stivers, Tanya (Hrg.): *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell, 131–149.

Drew, Paul (2013b): Conversation Analysis and Social Action. In: *Journal of Foreign Languages* 37(3), 1–20.

Drew, Paul (2022): The Micro-Politics of Social Actions. In: Deppermann, Arnulf/Haugh, Michael (Hrg.): *Action Ascription in Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 57–80.

Drew, Paul/Couper-Kuhlen, Elizabeth (2014): Requesting: From Speech Act to Recruitment. In: Drew, Paul/Couper-Kuhlen, Elizabeth (Hrg.): *Requesting in Social Interaction*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 1–34.

Drew, Paul/Heritage, John (1992): Analyzing Talk at Work: An Introduction. In: Drew, Paul/Heritage, John (Hrg.): *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 3–65.

Drew, Paul/Holt, Elizabeth (1998): Figures of Speech. Idiomatic Expressions and the Management of Topic Transition in Conversation. In: *Language in Society* 27(4), 495–522.

Drew, Paul/Kendrick, Kobin H. (2018): Searching for Trouble. Recruiting Assistance Through Embodied Action. In: *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality* 1(1). doi: https://doi.org/10.7146/si.v1i1.105496

Drew, Paul/Walker, Traci/Ogden, Richard (2013): Self-repair and action construction. In: Hayashi, Makoto/Raymond, Geoffrey/Sidnell, Jack (Hrg.): *Conversational Repair and Human Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press, 71–94.

Dudenredaktion (Hrg.) (2005): Duden. Die Grammatik. 7., völlig neu erarbeitete und erweitere Auflage. Mannheim u.a.: Dudenverlag.

Dudenredaktion (Hrg.) (2009): Duden. Die Grammatik. 8., überarbeitete Auflage. Mannheim u.a.: Dudenverlag.

Duranti, Alessandro (1988): Intentions, Language, and Social Action in a Samoan Context. In: *Journal of Pragmatics* 12(1), 13–33.

Duranti, Alessandro (2017): Action and Its Parts. In: *HAU: Journal of Ethnographic Theory* 7(2), 427–435.

Egbert, Maria (2003): Die interaktionelle Relevanz einer gemeinsamen Vorgeschichte: Zur Bedeutung und Funktion von übrigens in deutschen Alltagsgesprächen. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 22(2), 189–212.

Egbert, Maria (2009): Der Reparatur-Mechanismus in deutschen Gesprächen. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.

Egbert, Maria/Vöge, Monika (2008): Wh-Interrogative Formats Used for Questioning and Beyond. German *warum* (Why) and *wieso* (Why) and English Why. In: *Discourse Studies* 10(1), 17–36.

Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1972): Einige Interrelationen von Modalverben. In: Wunderlich, Dieter (Hrg.): *Linguistische Pragmatik*. Frankfurt a. M.: Athenäum, 218–340.

Ehrich, Veronika/Saile, Günter (1972): Über nicht-direkte Sprechakte. In: Wunderlich, Dieter (Hrg.): *Linguistische Pragmatik*. Frankfurt am Main: Athenäum, 255–287.

Eisenberg, Peter (2006): Der Satz. Stuttgart: JB Metzler.

Ekberg, Stuart (2012): Addressing a Source of Trouble Outside of the Repair Space. In: *Journal of Pragmatics* 44(4), 347–386.

Ekman, Paul (1979): About Brows: Emotional and Conversational Signals. In: von Cranach, Mario/Foppa, Klaus/Lepenies, Wolf/Ploog, Detlev (Hrg.): *Human Ethology*. Cambridge: Cambridge University Press, 169–249.

Enfield, Nicholas J. (2009): The Anatomy of Meaning. Cambridge: Cambridge University Press.

Enfield, Nicholas J. (2013): Relationship Thinking: Agency, Enchrony, and Human Sociality. Oxford: Oxford University Press.

Enfield, Nicholas J. (2014): Human Agency and the Infrastructure for Requests. In: Drew, Paul/Couper-Kuhlen, Elizabeth (Hrg.): *Requesting in Social Interaction*. Amsterdam: John Benjamins, 35–54. https://benjamins.com/catalog/slsi.26.02enf

Enfield, Nicholas J./Sidnell, Jack (2017a): The Concept of Action. Cambridge: Cambridge University Press.

Enfield, Nicholas J./Sidnell, Jack (2022): Action and Accountability in Interaction. In: Deppermann, Arnulf/Haugh, Michael (Hrg.): *Action Ascription in Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 279–296.

Enfield, Nicholas J./Stivers, Tanya (Hrg.) (2007): *Person Reference in Interaction. Linguistic, Cultural and Social Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Enfield, Nicholas/Sidnell, Jack (2017b): On The Concept of Action in The Study of Interaction. In: *Discourse Studies* 19(5), 515–535.

Enfield, Nick J./Stivers, Tanya/ Levinson, Stephen C. (2010): Question–response sequences in conversation across ten languages: An introduction. In: *Journal of Pragmatics* 42(10) 2615–2619.

Engel, Ulrich (1988): Deutsche Grammatik. 2. Aufl. Heidelberg: Groos.

Engelen, Bernhard (1984): Einführung in die Syntax der deutschen Sprache. Bd.1: Vorfragen und Grundlagen. Baltmannsweiler: Schneider.

Ervin-Tripp, Susan (1976): Is Sybil There? The Structure of Some American English Directives. In: *Language in Society* 5(1), 25–66.

Ervin-Tripp, Susan/Strage, Amy/Lampert, Martin/Bell, Nancy (1987): Understanding Requests. In: *Linguistics* 25(1), 107–143.

Fiehler, Reinhard/Barden, Birgit/Elstermann, Mechthild/Kraft, Barbara (2004): Eigenschaften gesprochener Sprache. Tübingen: Narr.

Finkbeiner, Rita/Meibauer, Jörg (2016): Satztyp und/oder Konstruktion? In: Finkbeiner, Rita/Meibauer, Jörg (Hrg.): *Satztypen und Konstruktionen*. Berlin/Boston: de Gruyter, 1–22.

Fischer, Kerstin (2010): Beyond the Sentence: Constructions, Frames and Spoken Interaction. In: *Constructions and Frames* 2(2), 185–207.

Fischer, Kerstin (2015): Conversation, Construction Grammar, and Cognition. In: *Language and Cognition* 7, 563–588.

Floyd, Simeon, Manrique/Elizabeth/Rossi, Giovanni/Torreira, Francisco (2016): Timing of Visual Bodily Behavior in Repair Sequences. Evidence from Three Languages. In: *Discourse Processes* 53(3), 175–204.

Floyd, Simeon/Rossi, Giovanni/Baranova, Julija/Blythe, Joe/Dingemanse, Mark/Kendrick, Kobin H./Zinken, Jörg/Enfield, Nicholas J. (2018): Universals and Cultural Diversity in the Expression of Gratitude. In: *Royal Society Open Science* 5(5), 180391. doi:10.1098/rsos.180391.

Floyd, Simeon/Rossi, Giovanni/Enfield, Nick J. (Hrg.) (2020): Getting Others to Do Things. A Pragmatic Typology of Recruitments. Berlin: Language Science Press.

Foolen, Ad (1989): Beschreibungsebenen fur Partikelbedeutungen. In: Weydt, Harald (Hrg.): *Sprechen mit Partikeln*. Berlin/New York: de Gruyter, 305–317.

Ford, Cecilia E. (1993): Grammar in Interaction: Adverbial Clauses in American English Conversations. Cambridge: Cambridge University Press.

Ford, Cecilia E. (2004): Contingency and Units in Interaction. In: *Discourse Studies* 6(1), 27–52.

Ford, Cecilia E. (2013): Conversation Analysis and Turn Taking. In: Chapelle, Carol A. (Hrg.): *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell, 1121–1127. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0216

Ford, Cecilia E./Fox, Barbara A./Thompson, Sandra A. (1996): Practices in the Construction of Turns. The "TCU" Revisited. In: *Pragmatics* 6(3), 427–454.

Ford, Cecilia E./Fox, Barbara A./Thompson, Sandra A. (2013): Units and/or Action Trajectories? In: Szczepek Reed, Beatrice B./Raymond, Geoffrey (Hrg.): *Units of Talk – Units of Action*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 13–56. https://benjamins.com/catalog/slsi.25.02for

Ford, Cecilia E./Thompson, Sandra A. (1996): Interactional Units in Conversation: Syntactic, Intonational, and Pragmatic Resources for The Management of Turns. In: Ochs, Elinor/Schegloff, Emanuel A./Thompson, Sandra A. (Hrg.): *Interaction and Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 134–184.

Fox, Barbara A. (2007): Principles Shaping Grammatical Practices. An Exploration. In: *Discourse Studies* 9(3), 299–318.

Fox, Barbara A. (2015): On the Notion of Pre-Request. In: *Discourse Studies* 17(1), 41–63. DOI: 10.1177/1461445614557762

Fox, Barbara A./Heinemann, Trine (2016): Rethinking Format: An Examination of Requests. In: *Language in Society* 45(4), 499–531.

Fox, Barbara A./Heinemann, Trine (2017): Issues in Action Formation. Requests and the Problem with *x*. In: *Open Linguistics* 3(1), 31–64.

Fox, Barbara A./Heinemann, Trine (2019): Telescoping Responses to Requests: Unpacking Progressivity. In: *Discourse Studies* 21(1), 38–66.

Fox, Barbara A./Heinemann, Trine (2020): Spatio-Temporal Contingencies for Making a Request at The Shoe Repair Shop. In: *Journal of Pragmatics* 167, 20–67.

Fox, Barbara A./Heinemann, Trine (2021): Are They Requests? An Exploration of Declaratives of Trouble in Service Encounters. In: *Research on Language and Social Interaction* 54(1), 20–38.

Fox, Barbara A./Jasperson, Robert (1995): A Syntactic Exploration of Repair in English Conversation. In: *Alternative Linguistics: Descriptive and Theoretical Modes* 102, 77–134.

Fox, Barbara A./Thompson, Sandra A. (1990): On Formulating Reference. An Interactional Approach to Relative Clauses in English Conversation. In: *Papers in Pragmatics* 4 (1–2), 183–196.

Francik, Ellen P./Clark, Herbert H. (1985): How to Make Requests That Overcome Obstacles to Compliance. In: *Journal of Memory and Language* 24(5), 560–568.

Franck, Dorothea (1975): Zur Analyse indirekter Sprechakte. In: Ehrich, Veronika/Finke, Peter/Ballweg, Joachim (Hrg.): *Beiträge zur Grammatik und Pragmatik*. Kronberg: Scriptor, 219–231.

Franck, Dorothea (1979): Abtönungspartikeln und Interaktionsmanagement. Tendenziöse Fragen. In: Weydt, Harald (Hrg.): *Die Partikeln der deutschen Sprache*. Berlin: de Gruyter, 3–13.

Franck, Dorothea (1980): Grammatik und Konversation. Stilistische Pragmatik des Dialogs und der Bedeutung deutscher Modalpartikeln. Königstein: Scriptor.

Frank, Jane (1990): You Call That a Rhetorical Question? Forms and Functions of Rhetorical Questions in Conversation. In: *Journal of Pragmatics* 14, 723–38.

Fraser, Bruce (1974): An Examination of the Performative Analysis. In: *Research on Language & Social Interaction* 7(1–2), 1–40.

Fricke, Ellen (2012): Grammatik multimodal. Berlin u.a.: de Gruyter.

Fries, Norbert (1987): Zu einer Randgrammatik des Deutschen. In: Meibauer, Jörg (Hrg.): *Satzmodus zwischen Grammatik und Pragmatik* Tübingen: Niemeyer, 75–95.

Fritz, Gerd (1997): Historische Semantik der Modalverben. Problemskizze – Exemplarische Analysen – Forschungsüberblick. In: Fritz, Gerd/Gloning, Thomas (Hrg.): *Untersuchungen zur semantischen Entwicklungsgeschichte der Modalverben im Deutschen*. Tübingen: Niemeyer, 1–157.

Fritz, Gerd (2002): Wortbedeutung in Theorien sprachlichen Handelns. In: Crise, Alan D./Hundsnurscher, Franz/Job, Michael/Lutzeier, Peter R. (Hrg.): *Lexikologie: Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen*. Berlin/New York: de Gruyter, 189–199.

Garfinkel, Harold (1967): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Garfinkel, Harold/Sacks, Harvey (1970): On Formal Structures of Practical Action. In: McKinney, John C./Tiryakian, Edward A. (Hrg.): *Theoretical Sociology. Perspectives and Developments*. New York: Appleton-Century-Crofts, 338–366.

Gazdar, Gerald (1981): Speech Act Assignment. In: Joshi, Aravind K./Webber, Bonnie L./Sag, Ivan A. (Hrg.): *Elements of Discourse Understanding.* Cambridge: Cambridge University Press, 375–377.

Geis, Michael L. (1995): Speech Acts and Conversational Interaction. Cambridge: Cambridge University Press.

Georgakopoulou, Alexandra (2001): Arguing About the Future: On Indirect Disagreements in Conversations. In: *Journal of Pragmatics* 33(12), 1881–1900.

Gibbs, Raymond W. (1979): Contextual Effects in Understanding Indirect Requests. In: *Discourse Processes* 2, 1–10.

Gibbs, Raymond W. (1981): Your Wish is My Command: Convention and Context in Interpreting Indirect Requests. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 20, 431–444.

Gibbs, Raymond W. (1982): A Critical Examination of The Contribution of Literal Meaning to Understanding Nonliteral Discourse. In: *Text* 2, 9–27.

Gibbs, Raymond W. (1983): Do People Always Process the Literal Meanings of Indirect Requests? In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 9(3), 524–533.

Gibbs, Raymond W. (1985): Situational Conventions and Requests. In: Forgas, Joseph P. (Hrg.): *Language and Social Situations*. New York: Springer, 98–110.

Gibbs, Raymond W. (1986): What Makes Some Indirect Speech Acts Conventional? In: *Journal of Memory and Language* 25, 181–196.

Gibbs, Raymond W. (1994): The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding. Cambridge: Cambridge University Press.

Gibbs, Raymond W./Colston, Herbert L. (2012): Interpreting Figurative Meaning. Cambridge: Cambridge University Press.

Gibbs, Raymond W./Mueller, Rachel A. (1988): Conversational Sequences and Preference for Indirect Speech Acts. In: *Discourse Processes* 11(1), 101–116.

Giddens, Anthony (1984): The Constitution of Society: Outline of The Theory of Structuration. Berkeley u.a.: University of California Press.

Gilbert, Margaret (1990): Walking Together: A Paradigmatic Social Phenomena. In: *Midwest Studies in Philosophy* 15, 1–14.

Gilbert, Margaret (2009): Shared Intention and Personal Intention. In: *Philosophical Studies* 144, 167–187.

Gisladottir, Rosa S./Bögels, Sara/Levinson, Stephen C. (2018): Oscillatory Brain Responses Reflect Anticipation During Comprehension of Speech Acts in Spoken Dialog. In: *Frontiers in Human Neuroscience* 12, 34. doi: 10.3389/fnhum.2018.00034

Gisladottir, Rosa S./Chwilla, Dorothea J./Levinson, Stephen C. (2015): Conversation Electrified: ERP Correlates of Speech Act Recognition in Underspecified Utterances. In: *PloS One* 10(3), e0120068.

Gisladottir, Rosa S./Chwilla, Dorothea J./Schriefers, Herbert J./Levinson, Stephen C. (2012): Speech Act Recognition in Conversation: Experimental Evidence. In: *Proceedings of the 34th Annual Meeting of the Cognitive Science Society* 34, 1596–1601.

Glas, Reinhold (1984): *Sollen* im heutigen Deutsch. Tübingen: Narr.

Gloning, Thomas (1997): Modalisierte Sprechakte mit Modalverben. Semantische, pragmatische und sprachgeschichtliche Untersuchungen. In: Fritz, Gerd/Gloning, Thomas (Hrg.): *Untersuchungen zur semantischen Entwicklungsgeschichte der Modalverben im Deutschen*. Tübingen: Niemeyer, 307–437.

Goffman, Erving (1955): On Face-Work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction. In: *Psychiatry* 18(3), 213–231.

Goffman, Erving (1967): Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior. Chicago: Aldine Publishing Company.

Goffman, Erving (1971): Relations in Public. Microstudies of the Public Order. New York: Harper and Row.

Goffman, Erving (1974): Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Goffman, Erving (1978): Response Cries. In: L*anguage* 54(4), 787–815.

Goffman, Erving (1981): Forms of Talk. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.

Goffman, Erving (1983): Felicity's Condition. In: *American Journal of Sociology* 89(1), 1–53.

Golato, Andrea (2002): German Compliment Responses. In: *Journal of Pragmatics* 34(5), 547–571.

Golato, Andrea (2005): Compliments and Compliment Responses: Grammatical Structure and Sequential Organization. Philadelphia: John Benjamins.

Golato, Andrea (2010): Marking Understanding Versus Receipting Information in Talk: *Achso* and *ach* in German Interaction. In: *Discourse Studies* 12(2), 147–176.

Golato, Andrea (2012): German *oh*: Marking an Emotional Change of State. In: *Research on Language & Social Interaction* 45(3), 245–268.

Golato, Andrea (2016): *Nu*(*n*) in Standard German: Its Functions as a Temporal Adverbial, as an Adverbial Structuring Discourse, and as a Modal Particle. In: Auer, Peter/Maschler, Yael (Hrg.): *"Nu" and "nå". A family of discourse markers across the languages of Europe and beyond*. Berlin: de Gruyter, 320–356.

Golato, Andrea/Betz, Emma (2008): German *ach* and *achso* in Repair Uptake: Resources to Sustain or Remove Epistemic Asymmetry. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 27(1), 7–37.

Golato, Andrea/Fagyal, Zsuzsanna (2008): Comparing Single and Double Sayings of the German Response Token *ja* and The Role of Prosody: A Conversation Analytic Perspective. In: *Research on Language and Social Interaction* 41(3), 241–270.

Goldberg, Adele E. (1995): Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure. Chicago: University of Chicago Press.

Goldberg, Adele E. (2006): Constructions at Work. Oxford: Oxford University Press.

Goodnow, Jacqueline J./Bowes, Jennifer M. (1994): Men, Women and Household Work. Oxford: Oxford University Press.

Goodwin, Charles (1979): The Interactive Construction of a Sentence in Natural Conversation. In: Psathas, George (Hrg.): *Everyday Language. Studies in Ethnomethodology*. New York: Irvington, 97–121.

Goodwin, Charles (1980): Restarts, Pauses, and the Achievement of a State of Mutual Gaze at Turn-Beginning. In: *Sociological Inquiry* 50(3–4), 272–302.

Goodwin, Charles (1981): Conversational Organization: Interaction Between Speakers and Hearers. New York: Academic Press.

Goodwin, Charles (1984): Notes on Story Structure and the Organization of Participation. In: Atkinson, Maxwell J./Heritage, John (Hrg.): *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 225 –246.

Goodwin, Charles (1987): Unilateral Departure. In: Button, Graham/Lee, John R. E. (Hrg.): *Talk and Social Organisation*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 206–216.

Goodwin, Charles (2000): Action and Embodiment Within Situated Human Interaction. In: *Journal of Pragmatics* 32(10), 1489–1522.

Goodwin, Charles (2017): Co-Operative Action. Cambridge: Cambridge University Press.

Goodwin, Charles/Goodwin, Marjorie H. (1992): Assessments and the Construction of Context. In: Duranti, Alessandro/Goodwin, Charles (Hrg.): *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, 147–190.

Goodwin, Charles/Goodwin, Marjorie H. (2004): Participation. In: Duranti, Alessandro (Hrg.): *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford: Blackwell, 222–244.

Goodwin, Charles/Heritage, John (1990): Conversation Analysis. In: *Annual Review of Anthropology* 19, 283–307.

Goodwin, Marjorie H./Goodwin, Charles (1986): Gesture and Coparticipation in the Activity of Searching for a Word. In: *Semiotica* 62(1–2), 51–75.

Gordon, David/Lakoff, George (1971): Conversational Postulates. In: *Proceedings of the 7th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 63–84.

Gordon, David/Lakoff, George (1975): Conversational Postulates. In: Cole, Peter/Morgan, Jerry L. (Hrg.): *Syntax and Semantics. Vol. 3: Speech Acts*. New York: Academic Press, 83–106.

Gornik-Gerhardt, Hildegard (1981): Zu den Funktionen der Modalpartikel *schon* und einiger ihrer Substituentia. Tübingen: Niemeyer.

Graesser, Arthur C./Singer, Murray/Trabasso, Tom (1994): Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension. In: *Psychological Review* 101, 371–395.

Grammatisches Informationssystem *grammis* (2018): Indefinit-Pronomen. In: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache: „Wissenschaftliche Terminologie“. Grammatisches Informationssystem *grammis*. DOI: 10.14618/terminologie

Green, Georgia (1975): How to Get People to Do Things with Words: The Whimperative Question. In: Cole, Peter/Morgan, Jerry L. (Hrg.): *Syntax and Semantics. Vol. 3: Speech Acts*. New York: Academic Press, 107–142.

Green, Mitchell (2021, 24. Sept.): Speech Acts. In: Zalta, Edward N. (Hrg.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. URL. https://plato.stanford.edu/archives/fall2021/entries/speech-acts/

Grewendorf, Günther/Zaefferer, Dietmar (1991): Theorien der Satzmodi. In: von Stechow, Arnim/Wunderlich, Dieter (Hrg.): *Semantik/Semantics*. Berlin: de Gruyter, 270–286.

Grice, Herbert P. (1957): Meaning. In: *Philosophical Review* 66(3), 377–388.

Grice, Herbert P. (1975): Logic and Conversation. In: Cole, Peter/Morgan, Jerry L. (Hrg.): *Syntax and Semantics*. Vol. 3. New York: Academic Press, 41–58.

Gu, Yueguo (1993): The Impasse of Perlocution. In: *Journal of Pragmatics* 20(5), 405–432.

Gubina, Alexandra (2021a): Availability, Grammar, and Action Formation. On Simple and Modal Interrogative Request Formats in Spoken German. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 22, 272–303.

Gubina, Alexandra (2021b): Intersubjektivitätssicherung und Inferenzzurückweisung: Funktionen der Responsivpartikel *doch* im gesprochenen Deutsch. http://tagung.gespraechsforschung.de/wp-content/uploads/2021/01/heft2021.pdf

Gubina, Alexandra/Betz, Emma (2021): What Do Newsmark-Type Responses Invite? The Response Space After German *echt*. In: *Research on Language and Social Interaction* 54(4), 374–396.

Gubina, Alexandra/Deppermann, Arnulf (in Vorb.): Action Formation of Requests in German: Interactional and Pragmatic Factors Affecting the Choice of Linguistic Formats.

Gubina, Alexandra/Fox, Barbara A./Raymond, Chase W. (in Vorb.): What to do next. Comparing *Should I…* and Do *You Want Me To…* in Joint Activities in American English. In: Selting, Margret/Barth-Weingarten, Dagmar (Hrg.): *New Perspectives in Interactional Linguistic Research*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins

Gumperz, John J. (1982): Discourse Strategies. Cambridge: Cambridge University Press.

Günthner, Susanne (1996a): The Prosodic Contextualization of Moral Work: An Analysis of Reproaches in ‚Why' Formats. In: Couper-Kuhlen, Elizabeth/Margret Selting (Hrg.): *Prosody in Conversation: Interactional Studies*. Cambridge: Cambridge University Press, 271–302.

Günthner, Susanne (1996b): From Subordination to Coordination?: Verb-Second Position in German Causal and Concessive Constructions. In: *Pragmatics* 6(3), 323–371.

Günthner, Susanne (1999): *Wenn*-Sätze im Vor-Vorfeld: Ihre Formen und Funktionen in der gesprochenen Sprache. In: *Deutsche Sprache* 3, 209–235.

Günthner, Susanne (2000): Vorwurfsaktivitäten in der Alltagsinteraktion. Grammatische, prosodische, rhetorisch-stilistische und interaktive Verfahren bei der Konstitution kommunikativer Muster und Gattungen. Tübingen: Niemeyer.

Günthner, Susanne (2010): Konstruktionen in der kommunikativen Praxis: Zur Notwendigkeit einer interaktionalen Anreicherung konstruktionsgrammatischer Ansätze. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 37(3), 402–426.

Günthner, Susanne (2011): The Construction of Emotional Involvement in Everyday German Narratives –Interactive Uses of 'Dense Constructions'. In: *Pragmatics* 21(4), 573–592.

Günthner, Susanne/Knoblauch, Hubert (1994): Forms are the Food of Faith. Gattungen als Muster kommunikativen Handelns. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 4, 693–723.

Günthner, Susanne/König, Katharina (2015): Temporalität und Dialogizität als interaktive Faktoren der Nachfeldpositionierung – ‚irgendwie' im gesprochenen Deutsch. In: Vinckel-Roisin, Hélène (Hrg.): *Das Nachfeld im Deutschen: Theorie und Empirie*. Berlin u.a.: de Gruyter, 255–278.

Günthner, Susanne/König, Katharina (2016): Kommunikative Gattungen in der Interaktion: Kulturelle und grammatische Praktiken im Gebrauch. In: Deppermann, Arnulf/Feilke, Helmuth/Linke, Angelika (Hrg.): *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Berlin/Boston: de Gruyter, 177–204.

Günthner, Susanne/Schopf, Juliane/Weidner, Beate (Hrg.) (2021): Gesprochene Sprache in der kommunikativen Praxis: Analysen authentischer Alltagssprache und ihr Einsatz im DaF Unterricht. Tübingen: Stauffenburg

Habermas, Jürgen (1981a): Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (1981b): Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Haddington, Pentti/Keisanen, Tiina/Mondada, Lorenza/Nevile, Maurice (2014): Towards Multiactivity as a Social and Interactional Phenomenon. In: Haddington, Pentti/Keisanen, Tiina/Mondada, Lorenza/Nevile, Maurice (Hrg.): *Multiactivity in Social Interaction: Beyond Multitasking*. Amsterdam: John Benjamins, 3–32.

Hagoort, Peter (2008): The Fractionation of Spoken Language Understanding by Measuring Electrical and Magnetic Brain Signals. In: *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences* 363(1493), 1055–1069.

Hakulinen, Auli/Sorjonen, Marja-Leene (2012): Being Equivocal. Affective Responses Left Unspecified. In: Peräkylä, Anssi/Sorjonen, Marja-Leene (Hrg.): *Emotion in Interaction*. Oxford: Oxford University Press, 147–173.

Han, Chung-hye (2002): Interpreting Interrogatives as Rhetorical Questions. In: *Lingua* 112, 201–229.

Hancher, Michael (1979): The Classification of Cooperative Illocutionary Acts. In: *Language in Society* 8(1), 1–14.

Hanks, William F. (1996a): Language and Communicative Practices. Boulder u.a.: Westview Press.

Hanks, William F. (1996b): Language Form and Communicative Practices. In: Gumperz, John J./Levinson, Stephen C. (Hrg.): *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge, 232–270.

Harnish, Robert M. (1994): Mood, Meaning and Speech Acts. In: Tsohatzidis, Savas L. (Hrg.): *Foundations of Speech Act Theory*. London: Routledge, 407–459.

Harnish, Robert M. (2002): Are Performative Utterances Declarations? In: Grewendorf, Günther (Hrg.): *Speech Acts, Mind, and Social Reality: Discussion with John R. Searle*. Dordrecht u.a.: Kluwer Academic Publishers, 41–64.

Hartmann, Dietrich (1979): Syntaktische Eigenschaften und syntaktische Funktionen der Partikeln *eben*, *eigentlich*, *einfach*, *nämlich*, *ruhig*, *vielleicht* und *wohl*. Zur Grundlegung einer diachronischen Untersuchung von Satzpartikeln im Deutschen. In Weydt, Harald (Hrg.): *Die Partikeln der deutschen Sprache*. Berlin/Boston: de Gruyter, 121–138.

Haugh, Michael (2010): Jocular Mockery, (Dis)Affiliation, and Face. In: *Journal of Pragmatics* 42(8), 2106–2119.

Haugh, Michael (2015): Im/Politeness Implicatures. Berlin u.a.: de Gruyter.

Hausendorf, Heiko (2013): On the Interactive Achievement of Space – and Its Possible Meanings. In: Auer, Peter/Hilpert, Martin/Stukenbrock, Anja/Szmrecsanyi, Benedikt (Hrg.): *Space in Language and Linguistics: Geographical, Interactional, and Cognitive Perspectives*. Boston: de Gruyter, 276–303.

Hausendorf, Heiko/Schmitt, Reinhold (2018): Sprachliche Interaktion im Raum. In: Deppermann, Arnulf/Reineke, Silke (Hrg.): *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext*. Berlin/Boston: de Gruyter, 87–118.

Hayashi, Makoto/Raymond, Geoffrey/Sidnell, Jack (Hrg.) (2013): Conversational Repair and Human Understanding. Cambridge: Cambridge University Press.

Heath, Christian/Hindmarsh, Jon /Luff, Paul (2010): Video in qualitative research: Analyzing social interaction in everyday life. London: Sage

Heath, Christian/Luff, Paul (1992): Collaboration and Control. Crisis Management and Multimedia Technology in London Underground Line Control Rooms. In: *Computer Supported Cooperative Work* 1(1–2), 69–94.

Heath, Christian/Luff, Paul/Sanchez-Svensson, Marcus/Nicholls, Maxim (2018): Exchanging Implements: The Micro-Materialities of Multidisciplinary Work in The Operating Theatre. In: *Sociology of Health Illness* 40, 297–313. doi: 10.1111/1467-9566.12594.

Heath, Christian/Svensson, Marcus S./Hindmarsh, Jon/Luff, Paul/vom Lehn, Dirk (2002): Configuring Awareness. In: *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)* 11(3), 317–347.

Heine, Bernd (1995): Agent-oriented vs. epistemic modality. In: Bybee, Joan L./Fleischman, Suzanne (Hrg.): *Modality in Grammar and discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 17–53.

Heinemann, Trine (2006): 'Will You or Can't You?' Displaying Entitlement in Interrogative Requests. In: *Journal of Pragmatics* 38(7), 1081–1104.

Heinemann, Trine (2008): Questions of Accountability. Yes-No Interrogatives That are Unanswerable. In: *Discourse Studies* 10(1), 55–71.

Helbig, Gerhard (1977): Partikeln als illokutive Indikatoren im Dialog. In: *Deutsch als Fremdsprache* 14(1), 30–44.

Helbig, Gerhard (1990): Lexikon deutscher Partikeln. 2., unveränd. Aufl. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.

Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim (2001): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Neubearbeitung. Leipzig: Langenscheidt.

Hellermann, John (2008): Social Actions for Classroom Language Learning. Tonawanda, NY: Multilingual Matters.

Hellermann, John (2009): Looking for Evidence of Language Learning in Practices for Repair: A Case Study of Self-Initiated Self-Repair by an Adult Learner of English. In: *Scandinavian Journal of Educational Research* 53(2), 113–132.

Helmer, Henrike (2016): Analepsen in der Interaktion. Semantische und sequenzielle Eigenschaften von Topik-Drop im gesprochenen Deutsch. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Helmer, Henrike (2017): Analepsen aus konstruktionsgrammatischer Perspektive. In: Deppermann, Arnulf/Proske, Nadine/Zeschel, Arne (Hrg.): *Verben im interaktiven Kontext. Bewegungsverben und mentale Verben im gesprochenen Deutsch*. Tübingen: Narr, 407–450.

Helmer, Henrike/Deppermann, Arnulf/Reineke, Silke (2017): Antwort, epistemischer Marker oder Widerspruch? Sequenzielle, semantische und pragmatische Eigenschaften von *ich weiß nicht*. In: Deppermann, Arnulf/ Proske, Nadine/Zeschel, Arne (Hrg.): *Verben im interaktiven Kontext. Bewegungsverben und mentale Verben im gesprochenen Deutsch*. Tübingen: Narr, 377–405.

Helmer, Henrike/Reineke, Silke (2021): Instruktionen und Aufforderungen in Theorie und Praxis – Einparken im Fahrunterricht. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 22, 114–150.

Hentschel, Elke/Weydt, Harald (1994): Handbuch der deutschen Grammatik. Berlin/New York: de Gruyter.

Hentschel, Elke/Weydt, Harald (2003): Handbuch der deutschen Grammatik. 3., völlig neu bearbeitete Auflage. Berlin/New York: de Gruyter.

Hepburn, Alexa/Bolden, Galina B. (2013): The Conversation Analytic Approach to Transcription. In: Sidnell, Jack/Stivers, Tanya (Hrg.): *The Handbook of Conversation Analysis*. Oxford: Blackwell, 57–76.

Heritage, John (1984a): Garfinkel and Ethnomethodology. Cambridge: John Wiley & Sons.

Heritage, John (1984b): A Change-of-State Token and Aspects of its Sequential Placement. In: Atkinson, Maxwell J./Heritage, John (Hrg.): *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 299–345.

Heritage, John (1985): Analyzing News Interviews: Aspects of the Production of Talk for an Overhearing Audience. In: van Dijk, Teun (Hrg.): *Handbook of Discourse Analysis*. New York: Academic Press, 95–119.

Heritage, John (1988): Explanations as Accounts: A Conversation Analytic Perspective. In: Antaki, Charles (Hrg.): *Analysing Everyday Explanation: A Casebook of Methods.* London: Sage Publications, 127–144.

Heritage, John (1990): International Accountability: A Conversation Analytic Perspective. In: *Réseaux. Communication-Technologie-Société* 8(1), 23–49.

Heritage, John (1997): Conversation Analysis and Institutional Talk. Analysing Data. In: Silverman, David (Hrg.): *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. London: Sage, 161–182. http://www.sscnet.ucla.edu/soc/faculty/heritage/Site/Publications_files/SILVERMAN_2.pdf

Heritage, John (2002): The Limits of Questioning: Negative Interrogatives and Hostile Question Content. In: *Journal of Pragmatics* 34(10–11), 1427–1446.

Heritage, John (2005): Cognition in Discourse. In: te Molder, Hedwig/Potter, Jonathan (Hrg.): *Conversation and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 184–202.

Heritage, John (2007): Intersubjectivity and Progressivity in Person (and Place) Reference. In: Stivers, Tanya/Enfield Nick J. (Hrg.): *Person Reference in Interaction. Linguistic, Cultural and Social Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 255–280.

Heritage, John (2009): Questioning in Medicine. In: Freed, Alce F./Ehrlich, Susan (Hrg.): *Why Do You Ask? The Function of Questions in Institutional Discourse*. New York: Oxford University Press, 42–68.

Heritage, John (2010): Conversation Analysis. Practices and Methods. In: Silverman, David (Hrg.): *Qualitative Sociology*, 3. Aufl. London: Sage, 208–230.

Heritage, John (2011): Territories of knowledge, territories of experience: Empathic moments in interaction. In: Stivers, Tanya/Mondada, Lorenza/Steensig, Jakob (Hrg.): *The Morality of Knowledge in Conversation.* Cambridge, Cambridge University Press, 159–183.

Heritage, John (2012a): Epistemics in Action. Action Formation and Territories of Knowledge. In: *Research on Language and Social Interaction* 45(1), 1–29.

Heritage, John (2012b): The Epistemic Engine: Sequence Organization and Territories of Knowledge. In: *Research on Language and Social Interaction* 45, 25–50.

Heritage, John (2012c): Beyond and Behind the Words: Some Reactions to my Commentators. In: *Research on Language and Social Interaction* 45, 76–81.

Heritage, John (2015): *Well*-Prefaced Turns in English Conversation. A Conversation Analytic Perspective. In: *Journal of Pragmatics* 88, 88–104.

Heritage, John (2018a): The Ubiquity of Epistemics: A Rebuttal to the 'Epistemics of Epistemics' Group. In: *Discourse Studies* 20(1), 14–56.

Heritage, John (2018b): Turn-initial Particles in English: The Cases of *oh* and *well*. In: Heritage, John/Sorjonen, Marja-Leena (Hrg.): *Between Turn and Sequence: Turn-Initial Particles Across Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 149–184.

Heritage, John/Atkinson, Maxwell J. (1984): Introduction. In: Atkinson, Maxwell J./Heritage, John (Hrg.): *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–15.

Heritage, John/Clayman, Steven E. (2010): Talk in Action. Interactions, Identities and Institutions. Oxford: Wiley-Blackwell.

Heritage, John/Clayman, Steven E. (2013): The Changing Tenor of Questioning Over Time. In: *Journalism Practice* 7(4), 481–501. DOI: 10.1080/17512786.2013.802485

Heritage, John/Greatbach, David (1986): Generating Applause. A Study of Rhetoric and Response at Party Political Conferences. In: *American Journal of Sociology* 92(1), 110–167. DOI: 10.1086/228465

Heritage, John/Raymond, Chase W. (2021): Preference and Polarity: Epistemic Stance in Question Design. In: *Research on Language and Social Interaction* 54(1), 39–59.

Heritage, John/Raymond, Geoffrey (2005): The Terms of Agreement. Indexing Epistemic Authority and Subordination in Assessment Sequences. In: *Social Psychology Quarterly* 68(1), 15–38.

Heritage, John/Raymond, Geoffrey (2012): Navigating Epistemic Landscapes: Acquiescence, Agency and Resistance in Responses to Polar Questions. In: de Ruiter, Jan-Peter (Hrg.): *Questions: Formal, Functional and Interactional Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 179–192.

Heritage, John/Sorjonen, Marja-Leene (1994): Constituting and Maintaining Activities across Sequences. *And*-Prefacing as a Feature of Question Design. In: *Language in Society* 23(1), 1–29.

Heritage, John/Stivers, Tanya (1999): Online Commentary in Acute Medical Visits. A Method of Shaping Patient Expectations. In: *Social Science & Medicine* 49(11), 1501–1517. DOI: 10.1016/S0277-9536(99)00219-1

Heritage, John/Watson, Rod D. (1980): Formulations as Conversational Objects. In: Psathas, George (Hrg.): *Everyday language. Studies in ethnomethodology*. New York: Irvington, 123–162.

Heritage, John (2022): The Multiple Accountabilities of Action. In: Deppermann, Arnulf/Haugh, Michael (Hrg.): *Action Ascription in Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 297–329.

Herrmann, Theo (1983): Speech and Situation: A Psychological Conception of Situated Speaking. Heidelberg: Springer.

Hindelang, Götz (1978): Auffordern. Die Untertypen des Aufforderns und ihre sprachlichen Realisierungsformen. Göppingen: Kümmerle.

Hiramoto, Takeshi /Hayashi, Makoto (2022): “How about Eggs?”: Action Ascription in the Family Decision-Making Process While Grocery Shopping at a Supermarket. In: Deppermann, Arnulf/Haugh, Michael (Hrg.): *Action Ascription in Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 208–233.

Hoey, Elliott M. (2015): Lapses. How people arrive at, and deal with, discontinuities in talk. In: *Research on Language and Social Interaction* 48(4), 430–453.

Hoey, Elliott M. (2020a): Self-authorizing Action: On *let me X* in English Social Interaction. *Language in Society*, 1-24.

Hoey, Elliott M. (2020b): Waiting to inhale. On sniffing in conversation. In: *Research on Language and Social Interaction* 53(1), 118-139.

Hoey, Elliott M./Kendrick, Kobin H. (2017): Conversation Analysis. In: De Groot, Annette M. B./Hagoort, Peter (Hrg.): *Research Methods in Psycholinguistics and the Neurobiology of Language. A Practical Guide*. Oxford: Wiley-Blackwell, 151–173.

Höhle, Tilman N. (1992): Über Verum-Fokus im Deutschen. In: Jacobs, Joachim (Hrg.): *Informationsstruktur und Grammatik*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 112–141.

Holtgraves, Thomas (1994): Communication in Context: The Effects of Speaker Status on the Comprehension of Indirect Requests. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 20, 1205–1218.

Holtgraves, Thomas (1997): Styles of Language Use: Individual and Cultural Variability in Conversational Indirectness. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 73, 624–637.

Holtgraves, Thomas (2008a): Automatic Intention Recognition in Conversation Processing. In: *Journal of Memory and Language* 58, 627–645.

Holtgraves, Thomas (2008b): Conversation, Speech Acts, and Memory. In: *Memory and Cognition* 36, 361–374.

Holtgraves, Thomas (2012): The Role of the Right Hemisphere in Speech Act Comprehension. In: *Brain & Language* 121, 58–64.

Holtgraves, Thomas/Yang Joong-Nam (1990): Politeness as Universal: Cross-Cultural Perceptions of Request Strategies and Inferences based on Their Use. In: *Journal of personality and social psychology* 59(4), 719–729.

Hopper, Paul J. (1988): Emergent Grammar and the A Priori Grammar Constraint. In: Tannen, Deborah (Hrg.): *Linguistics in Context: Connecting Observation and Understanding*. Norwood, NJ: Ablex, 117–134.

Hopper, Paul J. (2011): Emergent Grammar and Temporality in Interactional Linguistics. In: Auer, Peter/Pfänder, Stefan (Hrg.): *Constructions*. Berlin/Boston: de Gruyter, 22–44.

Houtkoop, Hanneke/Mazeland, Harrie (1985): Turns and Discourse Units in Everyday Conversation. In: *Journal of Pragmatics* 9(5), 595–619.

Hundsnurscher, Franz (1997): Der definitive positive Bescheid. In: Birkmann, Thomas/Klingenberg, Heinz/Nübling, Damaris/Ronneberger-Sibold, Elke (Hrg.): *Vergleichende germanische Philologie und Skandinavistik*. Tübingen: Niemeyer, 129–142.

Hutchby, Ian, (2005): Conversation Analysis and the Study of Broadcast Talk. In: Fitch, Kristine/Sanders, Robert (Hrg.): *Handbook of Language and Social Interaction.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 437–460.

Hutchby, Ian/Wooffitt, Robin (2005): Conversation Analysis. Cambridge: Polity.

Huth, Thorsten (2007): Pragmatics Revisited: Teaching With Natural Language Data. In: *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 40(1), 21–43.

Huth, Thorsten (2010): Intercultural Competency in Conversation: Teaching German Requests. In: *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 43(2), 154–164.

Huth, Thorsten/Taleghani-Nikazm, Carmen (2006): How Can Insights From Conversation Analysis Be Directly Applied to Teaching L2 Pragmatics? In: *Language Teaching Research* 10(1), 53–79.

Hymes, Dell (1974): Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach. Philadelphia, PA, USA: University of Pennsylvania Press.

Imo, Wolfgang (2007): Der Zwang zur Kategorienbildung: Probleme der Anwendung der *Construction Grammar* bei der Analyse gesprochener Sprache. In: *Gesprächsforschung–Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 8, 22–45.

Imo, Wolfgang (2009): Konstruktion oder Funktion? Erkenntnisprozessmarker („change-of-state tokens“) im Deutschen. In: Günthner, Susanne/Bücker, Jörg (Hrg.): *Grammatik im Gespräch: Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung*. Berlin/New York: de Gruyter, 57–86.

Imo, Wolfgang (2010): Das Adverb ‘jetzt’ zwischen Zeit- und Gesprächsdeixis. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 38, 25–58.

Imo, Wolfgang (2014a): Zwischen *Construction Grammar* und Interaktionaler Linguistik. In: Lasch, Alexander/Ziem, Alexander (Hrg.): *Konstruktionsgrammatik IV*. Tübingen: Stauffenburg, 91–114.

Imo, Wolfgang (2014b): Appositions in Monologue, Increments in Dialogue? In: Boogaart, Ronny/Colleman, Timothy/Rutten, Gijsbert (Hrg.): *Extending the Scope of Construction Grammar*. Berlin: de Gruyter, 323–353.

Imo, Wolfgang (2015a): Satzmodus, Konstruktion oder keins von beidem? In: Finkbeiner, Rita/Meibauer, Jörg (Hrg.): *Satztypen und Konstruktionen*. Berlin: de Gruyter, 373–405.

Imo, Wolfgang (2015b): Nachträge im Spannungsfeld von Medialität, Situation und interaktionaler Funktion. In: Vinckel-Roisin, Hélène (Hrg.): *Das Nachfeld im Deutschen: Theorie und Empirie*. Berlin: de Gruyter, 231–253.

Imo, Wolfgang (2015c): Interactional Construction Grammar. In: *Linguistics Vanguard* 1(1), 1–9.

Imo, Wolfgang (2017): Über *nein*. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 45(1), 40–72. https://doi.org/10.1515/zgl-2017-0002

Imo, Wolfgang (2018): Valence Patterns, Constructions and Interaction: Constructs with the German Verb *erinnern* (‚remember‘/‚remind‘). In: Boas, Hans/Ziem, Alexander (Hrg.): *Constructional Approaches to Argument Structure in German*. Berlin/Boston: de Gruyter, 131–178.

Imo, Wolfgang/Lanwer, Jens P. (2020): Prosodie und Konstruktionsgrammatik. In: Imo, Wolfgang/Lanwer, Jens P. (Hrg.): *Prosodie und Konstruktionsgrammatik*. Berlin/Boston: de Gruyter, 1–34.

Jacobs, Joachim (1984): Funktionale Satzperspektive und Illokutionssemantik. In: *Linguistische Berichte* 91, 25–58.

Jacobs, Joachim (1991): Implikaturen und ‚alte Information' in *w*-Fragen. In: Reis, Marga/Rosengren, Inger (Hrg.): *Fragesätze und Fragen*. Tübingen: Niemeyer, 201–221.

Jäntti, Ahti (1984): Zur Rolle der Illokution beim semantischen Wandel einiger Modalverben. In: Jäntti, Ahti (Hrg.): *Festschrift für Lauri Seppänen zum 60. Geburtstag*. Tampere: Universität Tampere, 171–185.

Jefferson, Gail (1972): Side Sequences. In: Sudnow, David (Hrg.): *Studies in Social Interaction*. New York: Free Press, 294–338.

Jefferson, Gail (1980): On "Trouble-Premonitory" Responsible to Inquiry. In: *Social Inquiry* 50 (3–4), 153–185.

Jefferson, Gail (1981): The Abominable Ne?. An Exploration of Post-Response Pursuit of Response. In: Schröder, Peter/Steger, Hugo (Hrg.): *Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für Deutsche Sprache*. Düsseldorf: Schwann, 53–88.

Jefferson, Gail (1983): Two Explorations of the Organization of Overlapping Talk in Conversation: Notes On Some Orderlinesses of Overlap Onset. Tilburg, NL: Tilburg University Press.

Jefferson, Gail (1984): Notes on some orderlinesses of overlap onset. In: d'Urso, Valentina/Leonardi, Paolo (Hrg.): *Discourse analysis and natural rhetorics*. Padua: Cleup, 11–38.

Jefferson, Gail (1988): On the Sequential Organization of Troubles Talk in Ordinary Conversation. In: *Social Problems* 25(4), 418–441.

Kaiser, Julia (2017): „Absolute" Modalverben im gesprochenen Deutsch. Eine interaktionslinguistische Untersuchung. Heidelberg: Winter.

Kallmeyer, Werner (1977): Verständigungsprobleme in Alltagsgesprächen. Zur Identifizierung von Sachverhalten und Handlungszusammenhängen. In: *Der Deutschunterricht* 29(6), 52–69.

Kamio, Akio (1997): Territory of information. Philadelphia: John Benjamins.

Kamunen, Antti (2019): How to Disengage. Suspension, Body Torque, and Repair. In: *Research on Language and Social Interaction* 52(4), 406–426.

Kärkkäinen, Elise (2009): *I thought it was pretty neat*: Social Action Formats for Taking a Stance. In: Slembrouck, Stef/Taverniers, Miriam/van Herreweghe, Mieke (Hrg.): *From 'Will' to 'Well': Studies in Linguistics*. Gent: Academia Press, 293–304.

Kärkkäinen, Elise (2012): *I thought it was very interesting*. Conversational Formats for Taking a Stance. In: *Journal of Pragmatics* 44(15), 2194–2210.

Kärkkäinen, Elise/Keisanen, Tiina (2012): Linguistic and Embodied Formats for Making (Concrete) Offers. In: *Discourse Studies* 14(5), 587–611.

Karttunen, Lauri (1977): Syntax and Semantics of Questions. In: *Linguistics and philosophy* 1(1), 3–44.

Katz, Jerrold J./Postal, Paul M. (1964): An Integrated Theory of Linguistic Descriptions. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Kaukomaa, Timo/Peräkylä, Anssi/Ruusuvuori, Johanna (2013): Turn-opening Smiles: Facial Expression Constructing Emotional Transition in Conversation. In: *Journal of Pragmatics* 55, 21–42.

Kay, Paul/Fillmore, Charles J. (1999): Grammatical constructions and linguistic generalizations: The *What's X doing Y?* construction. In: *Language* 75(1), 1–33.

Kay, Paul/Michaelis, Laura A. (2012): Constructional Meaning and Compositionality. In: Maienborn, Claudia/von Heusinger, Klaus/Portner, Paul (Hrg.): *Semantics: An International Handbook of Natural Language Meaning*. Berlin/Boston: de Gruyter, 2271–2296.

Keevallik, Leelo (2011): The terms of Not Knowing. In: Stivers, Tanya/Mondada, Lorenza/Steensig, Jakob (Hrg.): *The Morality of Knowledge in Conversation.* Cambridge, Cambridge University Press, 184–206.

Keevallik, Leelo (2013): The Interdependence of Bodily Demonstrations and Clausal Syntax. In: *Research on Language and Social Interaction* 46(1), 1–21.

Keevallik, Leelo (2014): Turn Organization and Bodily-Vocal Demonstrations. In: *Journal of Pragmatics* 65, 103–120.

Keevallik, Leelo (2015): Coordinating the Temporalities of Talk and Dance. In: Deppermann, Arnulf/Günthner, Susanne (Hrg.): *Temporalitiy in Interaction.* Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 309–336.

Keevallik, Leelo (2017): Negotiating deontic rights in second position. In: Sorjonen, Marja-Leena/Raevaare, Liisa/Couper-Kuhlen, Elizabeth (Hrg.): *Imperative turns at talk. The design of directives in action.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 271–295.

Keevallik, Leelo (2018): What Does Embodied Interaction Tell Us About Grammar? In: *Research on Language and Social Interaction* 51(1), 1–21.

Keevallik, Leelo (2020): Linguistic Structures Emerging in the Synchronization of a Pilates Class. In: Taleghani-Nikazm, Carmen/Betz, Emma/Golato, Peter (Hrg.): *Mobilizing Others: Grammar and lexis within larger activities*. Amsterdam: John Benjamins, 147–173.

Keevallik, Leelo/Weidner, Matylda (2021): OKAY Projecting Embodied Compliance to Directives. In: Betz, Emma/Deppermann, Arnulf/Mondada, Lorenza/Sorjonen, Marja-Leena (Hrg.): *OKAY Across Languages: Towards Comparative Approach to its use in talk-in-interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 331–356.

Keisanen, Tiina (2007): Stancetaking as an Interactional Activity. Challenging the Prior Speaker. In: Englebretson, Robert (Hrg.): *Stancetaking in Discourse. Subjectivity, Evaluation, Interaction*. Amsterdam/Philadelphia, PA: John Benjamins, 253–281

Kendon, Adam (2004): Gesture: Visible Action as Utterance. Cambridge: Cambridge University Press.

Kendrick, Kobin H. (2015): Other-Initiated Repair in English. In: *Open Linguistics* 1(1), 164–190.

Kendrick, Kobin H. (2017a): Using Conversation Analysis in the Lab. *Research on Language and Social Interaction* 50(1), 1–11.

Kendrick, Kobin H. (2017b, 17 Juli): *The Preference for Self-Remediation Over Assistance in Interaction*. [Konferenzbeitrag]. The 15th Annual International Pragmatics Association (IPrA) Conference. Belfast, U.K.

Kendrick, Kobin H. (2020): Recruitment in English. A Quantitative Study. In: Floyd, Simeon/Rossi, Giovanni/Enfield, Nick J. (Hrg.): *Getting Others to Do Things. A Pragmatic Typology of Recruitments*. Berlin: Language Science Press, 93–146.

Kendrick, Kobin H. (2021): The 'Other' Side of Recruitment. Methods of Assistance in Social Interaction. In: *Journal of Pragmatics* 178, 68–82.

Kendrick, Kobin H./Brown, Penelope/Dingemanse, Mark/Floyd, Simeon/Gipper, Sonja/Hayano, Kaoru/Hoey, Elliott/Hoymann, Gertie/Manrique, Elizabeth/Rossi, Giovanni/Levinson, Stephen C. (2020): Sequence Organization: A Universal Infrastructure for Social Action. In: *Journal of Pragmatics* 168, 119–138.

Kendrick, Kobin H./Drew, Paul (2014): The Putative Preference for Offers Over Requests. In: Drew, Paul/ Couper-Kuhlen, Elizabeth (Hrg.): *Requesting in social interaction*. Amsterdam: John Benjamins, 87–113.

Kendrick, Kobin H./Drew, Paul (2016): Recruitment. Offers, Requests, and the Organization of Assistance in Interaction. In: *Research on language and social interaction* 49(1), 1–19.

Kendrick, Kobin H./Holler, Judith (2017): Gaze Direction Signals Response Preference in Conversation. In: *Research on Language and Social Interaction* 50(1), 12–32.

Kevoe-Feldman, Heidi/Robinson, Jeffrey D. (2012): Exploring Essentially Three-Turn Courses of Action: An Institutional Case Study With Implications for Ordinary Talk. In: *Discourse Studies* 14(2), 217–241.

Kidwell, Mardi/Zimmerman, Don H. (2007): Joint Attention as Action. In: *Journal of pragmatics* 39(3), 592–611.

Kiesling, Scott F./Johnson, Elka G. (2010): Four Forms of Interactional Indirection. In: *Journal of Pragmatics* 42(2), 292–306.

Kirsner, Robert (1993): From Meaning to Message in Two Theories: Cognitive and Saussurean Views of the Modern Dutch Demonstratives. In: *Conceptualizations and Mental Processing in language* 3, 81–114.

Kissine, Mikhail (2008): Locutionary, Illocutionary, Perlocutionary. In: *Language and linguistics compass* 2(6), 1189–1202.

Kissine, Mikhail (2011): Misleading Appearances: Searle on Assertion and Meaning. In: *Erkenntnis* 74(1), 115–129.

Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe—Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15–43.

Kohler, Klaus J. (1977): Einführung in die Phonetik des Deutschen. Berlin: Erich Schmidt.

Koivisto, Aino (2013): On the Preference for Remembering. Acknowledging an Answer With Finnish *Ai Nii(n)* ("Oh That's Right"). In: *Research on Language and Social Interaction* 46(3), 277–297. DOI: 10.1080/08351813.2013.810411

Konerding, Klaus-Peter (2004): Semantische Variation, Diskurspragmatik, historische Entwicklung und Grammatikalisierung: Das Phänomenspektrum der Partikel also. In: Pohl, Inge/Konerding, Klaus-Peter (Hrg.): *Stabilität und Flexibilität in der Semantik*. Frankfurt a. M.: Lang, 199– 240.

König, Ekkehard (1991): Gradpartikeln. In: von Stechow, Arnim/Wunderlich, Dieter (Hrg.): *Semantik – Semantics. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. Berlin u. a.: de Gruyter, 786–803.

König, Ekkehard (1997): Zur Bedeutung von Modalpartikeln im Deutschen: Ein Neuansatz im Rahmen der Relevanztheorie. In: *Germanistische Linguistik* 136, 57–75.

König, Ekkehard (2010): Dimensionen der Bedeutung und Verwendung von Modalpartikeln im Deutschen: Grundlagen einer Bestandsaufnahme. In: Harden, Theo/Hentschel, Elke (Hrg.): *40 Jahre Partikelforschung*. Tübingen: Stauffenburg, 79–96.

König, Ekkehard/Siemund, Peter (2007): Speech Act Distinctions in Grammar. In: Shopen, Timothy (Hrg.): *Language Typology and Syntactic Description*. Cambridge: Cambridge University Press, 276–324.

König, Katharina (2012): Formen und Funktionen von syntaktisch desintegriertem deswegen im gesprochenen Deutsch. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 13, 45–71.

König, Katharina (2014): Reconstructing the Point of Reference for Stand-Alone *deswegen*. In: Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang/Bücker, Jörg (Hrg.): *Grammar and Dialogism. Sequential, Syntactic and Prosodic Patterns Between Emergence and Sedimentation*. Berlin/Boston: de Gruyter, 301–333. doi: https://doi.org/10.1515/9783110358612.301

König, Katharina (2017): Question tags als Diskursmarker? – Ansätze zu einer systematischen Beschreibung von ne im gesprochenen Deutsch. In: Blühdorn, Hardarik/Deppermann, Arnulf/Helmer, Henrike und Spranz-Fogasy, Thomas (Hrg.): *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen*. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung, 233–258.

König, Katharina (2020): Prosodie und *epistemic stance*. Konstruktionen mit finalem *oder*. In: Imo, Wolfgang/Lanwer, Jens W. (Hrg.): *Prosodie und Konstruktionsgrammatik*. Berlin: de Gruyter, 167–200.

Koshik, Irene (2002): Designedly Incomplete Utterances: A Pedagogical Practice for Eliciting Knowledge Displays in Error Correction Sequences. In: *Research on language and social interaction* 35(3), 277–309.

Koshik, Irene (2003): *Wh*-Questions Used as Challenges. In: *Discourse Studies* 5(1), 51–77.

Koshik, Irene (2005): Beyond Rhetorical Questions. Assertive Questions in Everyday Interaction. Amsterdam: John Benjamins.

Kratzer, Angelika (1978): Semantik der Rede: Kontexttheorie, Modalwörter, Konditionalsätze. Königstein i. Ts.: Scriptor.

Kratzer, Angelika (1981): Partition and Revision: The Semantics of Counterfactuals. In: *Journal of Philosophical Logic* 10(2), 201–216.

Kratzer, Angelika (1991): Modality (Modalität). In: von Stechow, Armin/Wunderlich, Dieter (Hrg.): *Semantics: An international handbook of contemporary research.* Berlin/New York: de Gruyter, 639–650.

Kratzer, Angelika. (2012): Modals and Conditionals: New and Revised Perspectives. Oxford: Oxford University Press.

Kreß, Karoline (2017): Das Verb ‚machen' im gesprochenen Deutsch: Bedeutungskonstitution und interaktionale Funktionen. Tübingen: Narr.

Krifka, Manfred (2007): Sprechakte und Satztypen. In: *Linguistics* 28, 5–31.

Krivonosov, Alexej (1977): Deutsche Modalpartikeln im System der unflektierten Wortklassen. In: Weydt, Harald (Hrg.): *Aspekte der Modalpartikeln: Studien zur deutschen Abtönung*. Tübingen: Niemeyer, 176–216.

Krüger, Elke (1997): Aspekte sprachlicher Höflichkeit aus dolmetschdidaktischer Sicht, dargestellt am Beispiel des Sprachenpaares Deutsch und Spanisch. In: Fleischmann, Eberhard/Kutz, Wladimir/Schmitt, Peter A. (Hrg.): *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Tübingen: Narr, 298–303.

Kupetz, Maxi (2014): Empathy Displays as Interactional Achievements—Multimodal and Sequential Aspects. In: *Journal of Pragmatics* 61, 4–34.

Kupetz, Maxi (2015): Empathie im Gespräch: eine interaktionslinguistische Perspektive. Tübingen: Stauffenburg.

Kurzon, Dennis (1998): The Speech Act Status of Incitement: Perlocutionary Acts Revisited. In: *Journal of Pragmatics* 29(5), 571–596.

Küttner, Uwe-A. (2020): Tying sequences together with the [That's+ wh-clause] format: On (retro-) sequential junctures in conversation. *Research on Language and Social Interaction* 53(2), 247–270.

Kwon, Min-Jae (2005): Modalpartikeln und Satzmodus. Untersuchungen zur Syntax, Semantik und Pragmatik der deutschen Modalpartikeln. [PhD Dissertation]. München: Ludwig-Maximilians-Universität. https://edoc.ub.uni-muenchen.de/4877/1/Kwon_Min-Jae.pdf (zuletzt abgerufen am 13.01.2022).

Labov, William (1972): Some Principles of Linguistic Methodology. In: *Language in Society* 1(1), 97–120.

Labov, William/Fanshel, David (1977): Therapeutic Discourse: Psychotherapy as Conversation. New York u.a.: Academic Press.

Lakoff, Robin (1972): Language in Context. In: *Language* 48(4), 907–927.

Lakoff, Robin (1973): The Logic of Politeness, or Minding your P's and Q's. In: Corum, Claudia/Smith- Stark, Thomas C./Weiser, Ann (Hrg.): *Papers from the Ninth Regional Meeting*. Chicago: Chicago Linguistic Society, 292–305.

Langacker, Ronald W. (1987): Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites. Stanford: Stanford University Press.

Langacker, Ronald W. (1990): Subjectification. In: *Cognitive Linguistics* 1(1), 5–38. https://doi.org/10.1515/cogl.1990.1.1.5

Lanwer, Jens Philipp (2018): Grammatikalität und Rekurrenz. Zur Rolle statistischer Verfahren im Rahmen einer ‚rekonstruktiven' Linguistik. In: Albert, Georg/Diao-Klaeger, Sabine (Hrg.): *Mündlicher Sprachgebrauch zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen*. Tübingen: Stauffenburg, 231–253.

Leech, Geoffrey N. (1976): Metalanguage, Pragmatics and Performatives. In: Rameh, Clea (Hrg.): *Semantics: Theory and Application*. Washington: Georgetown University Press, 81–98.

Leech, Geoffrey N. (1983): Principles of Pragmatics. London u.a.: Longman.

Leech, Geoffrey N. (2007): Politeness: Is There an East-West Divide? In: *Journal of Politeness Research: Language, Behaviour, Culture* 3(2), 167–206.

Leech, Geoffrey N. (2014): The Pragmatics of Politeness. Oxford: Oxford University Press.

Lemmenmeier-Batinić, Dolores (2020): Lexical Explorer: Extending Access to the Database for Spoken German for User-Specific Purposes. In: *Corpora* 15(1), 55–76.

Lerner, Gene H. (1987): Collaborative Turn Sequences: Sentence Construction and Social Action. [PhD Dissertation]. Irvine: University of California.

Lerner, Gene H. (1991): On the Syntax of Sentences-In-Progress. In: *Language in society* 20(3), 441–458.

Lerner, Gene H. (1993): Collectivities in Action: Establishing the Relevance of Conjoined Participation in Conversation. In: *Text-Interdisciplinary journal for the study of discourse* 13(2), 213–246.

Lerner, Gene H. (2013): On the Place of Hesitating in Delicate Formulations. A Turn Constructional Infrastructure for Collaborative Indiscretion. In: Hayashi, Makoto/Raymond, Geoffrey/Sidnell, Jack (Hrg.): *Conversational Repair and Human Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press, 95–134

Lerner, Gene H. (2019): When Someone Other Than the Addressed Recipient Speaks Next: Three Kinds of Intervening Action After the Selection of Next Speaker. In: *Research on Language and Social Interaction* 52(4), 388–405.

Lerner, Gene H./Raymond, Geoffrey (2021): Body Trouble. Some Sources of Difficulty in the Progressive Realization of Manual Action. In: *Research on Language and Social Interaction* 54(3), 277–298.

Levelt, Willem J (1989): Speaking: From Intention to Articulation. Cambridge, Mass./London: MIT Press.

Levinson, Stephen C. (1981): The Essential Inadequacies of Speech Act Models of Dialogue. In: Parret, Herman/Sbisà, Marina/Vershueren, Jef (Hrg.): *Possibilities and Limitations of*

Pragmatics. Proceedings of the Conference on Pragmatics, Urbino, July 8–14, 1979. Amsterdam: John Benjamins, 473–492.

Levinson, Stephen C. (1983): Pragmatics. Cambridge: Cambridge University Press.

Levinson, Stephen C. (1992): Activity types and language. In: Drew, Paul/Heritage, John (Hrg.): *Talk at Work. Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 66–100.

Levinson, Stephen C. (2005): Living with Manny's Dangerous Idea. In: *Discourse Studies* 7 (4-5), 431–453.

Levinson, Stephen C. (2013): Action-formation and Ascription. In: Sidnell, Jack/Stivers, Tanya (Hrg.): *The Handbook of Conversation Analysis*. Malden: Wiley Blackwell, 103–130.

Levinson, Stephen C. (2017): Speech Acts. In: Huang, Yan (Hrg.): *Oxford Handbook of Pragmatics*. Oxford, UK/New York: Oxford University Press, 199–216.

Levinson, Stephen C./Torreira, Francisco (2015): Timing in Turn-Taking and Iits Implications for Processing Models of Language. In: *Frontiers in psychology* 6, 731. doi:10.3389/fpsyg.2015.00731.

Lindner, Katrin (1991): 'Wir sind ja doch alte Bekannte'. The Use of German *ja* and *doch* as Modal Particles. In: Abraham, Werner (Hrg.): *Discourse Particles. Descriptive and Theoretical Investigations on the Logical, Syntactic and Pragmatic Properties of Discourse Particles in German*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 163–202.

Lindström, Anna (2005): Language as Social Action. A Study of How Senior Citizens Request Assistance With Practical Tasks in the Swedish Home Help Service. In: Hakulinen, Auli/Selting, Margret (Hrg.): *Syntax and Lexis in Conversation. Studies on the Use of Linguistic Resources in Talk-in-Interaction*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 209–230.

Lindström, Anna K. (1999): Language as Social Action: Grammar, Prosody, and Interaction in Swedish Conversation: grammatik, prosodi och interaktion i svenska samtal. [PhD Dissertation]. Uppsala University, Uppsala.

Linell, Per (2009): Rethinking Language, Mind and World Dialogically. Interactional and Contextual Theories of Human Sense-Making. Charlotte, NC: Information Age.

Lohnstein, Horst (2000): Satzmodus – kompositionell. Zur Parametrisierung der Modusphrase im Deutschen. Berlin: Akademie Verlag.

Lohnstein, Horst (2007): On Clause Types and Sentential Force. In: *Linguistische Berichte* 209, 63–86.

Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2004): Narrative Identität und Positionierung. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 5(1), 166–183.

Luckmann, Thomas (1986): Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie – Sonderheft* 27, 191–211.

Luckmann, Thomas (1992): Einleitung zu ‚Rekonstruktive Gattungen'. Manuskript Konstanz.

Lyons, John (I977): Semantics. London u.a.: Cambridge University Press.

MacWhinney, Brian (2007): The TalkBank Project. In: Beal/ Joan C./Corrigan, Karen P./ Moisl, Hermann L. (Hrg.): *Creating and Digitizing Language Corpora: Synchronic Databases*. London: Palgrave-Macmillan, 163–180. https://doi.org/10.1057/9780230223936.

Malinowski, Bronislaw (1923): The Problem of Meaning in Primitive Languages. In: Ogden, Charles K./ Richards, Ivor A. (Hrg.): *The Meaning of Meaning*. London: K. Paul, Trend, Trubner. 296–336.

Maynard, Douglas W. (1997): The News Delivery Sequence: Bad News and Good News in Conversational Interaction. In: *Research on Language & Social Interaction* 30(2), 93–130.

Maynard, Douglas W. (2003): Bad News, Good News: Conversational Order in Everyday Talk and Clinical Settings. Chicago: University of Chicago Press.

Mazeland, Harrie (2013): Grammar in Conversation Analysis. In: Sidnell, Jack/Stivers, Tanya (Hrg.): *The Handbook of Conversation Analysis*. Malden, MA/Oxford: WileyBlackwell, 475–491.

McCawley, James D. (1985): What Price the Performative Analysis? University of Chicago Working Papers in Linguistics. Vol. 1. Chicago: Department of Linguistics, University of Chicago, 43–64.

Mead, George H. (1934/1968): Geist, Identität und Gesellschaft aus Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Mehan, Hugh (1979): 'What Time Is It, Denise?': Asking Known Information Questions in Classroom Discourse. In: *Theory into Practice* 18(4), 285–294.

Mehan, Hugh (1985): The Structure of Classroom Discourse. In: Van Dijk, Teun A. (Hrg.): *Handbook of Discourse Analysis*. New York: Academic Press, 120–131.

Meibauer, Jörg (2013): Satztyp und Pragmatik. In: Meibauer, Jörg/Steinbach, Markus/Altmann, Hans (Hrg.): *Satztypen des Deutschen*. Berlin/Boston: de Gruyter, 711–736.

Meibauer, Jörg/Steinbach, Markus/Altmann, Hans (Hrg.) (2013a): Satztypen des Deutschen. Berlin/Boston: de Gruyter.

Meibauer, Jörg/Steinbach, Markus/Altmann, Hans (2013b): Kontroversen in der Forschung zu Satztypen und Satzmodus. In: Meibauer, Jörg/Steinbach, Markus/Altmann, Hans (Hrg.): *Satztypen des Deutschen*. Berlin/Boston: de Gruyter, 1–19.

Meier, Christoph (2002): Arbeitsbesprechungen. Interaktionsstruktur, Interaktionsdynamik und Konsequenzen einer sozialen Form. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.

Melden, Abraham I. (1961): Free Action. London: Routledge&Paul.

Mittwoch, Anita (1976): Grammar and illocutionary force. In: *Lingua* 40(1), 21–42.

Mittwoch, Anita (1977): How to Refer to One's Own Words: Speech-Act Modifying Adverbials and the Performative Analysis. In: *Journal of linguistics* 13(2), 177–189.

Mondada, Lorenza (2011): The Organization of Concurrent Courses of Action in Surgical Demonstrations. In: Streeck, Jürgen/Goodwin, Charles/LeBaron, Curtis (Hrg.): *Embodied*

Interaction: Language and Body in the Material World. New York u.a.: Cambridge University Press, 207–226.

Mondada, Lorenza (2013): Conversation Analysis: Talk and Bodily Resources for the Organization of Social Interaction. In: Müller, Cornelia/Cienki, Alan/Fricke, Ellen/Ladewig, Silva/McNeill, David/Tessendorf, Sedinha (Hrg.): *Body – Language – Communication: An International Handbook on Multimodality in Human Interaction.* Berlin/Boston: de Gruyter, 218–226.

Mondada, Lorenza (2014): Instructions in the Operating Room. How the Surgeon Directs Their Assistant's Hands. In: *Discourse Studies* 16(2), 131–161.

Mondada, Lorenza (2015): The Facilitator's Task of Formulating Citizens' Proposals in Political Meetings: Orchestrating Multiple Embodied Orientations to Recipients. In: *Gesprächsforschung: Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 16, 1–62.

Mondada, Lorenza (2016): Challenges of Multimodality: Language and the Body in Social Interaction. In: *Journal of Sociolinguistics* 20(2), 2–32.

Mondada, Lorenza (2018a): Multiple Temporalities of Language and Body Interaction: Challenges for Transcribing Multimodality. In: *Research on Language and Social Interaction* 51(1), 85–106.

Mondada, Lorenza (2018b): Transcription in Linguistics. In: Litosseliti, Lia (Hrg.): *Research Methods in Linguistics*. London: Bloomsbury, 85–114.

Mondada, Lorenza (2018c): The Multimodal Interactional Organization of Tasting: Practices of Tasting Cheese in Gourmet Shops. In: *Discourse Studies* 20(6), 743–769.

Mondada, Lorenza (2019): Contemporary Issues in Conversation Analysis: Embodiment and Materiality, Multimodality and Multisensoriality in Social Interaction. In: *Journal of Pragmatics* 145, 47–62.

Mondada, Lorenza (2020, 4 November): The Temporality of Embodied Action: Responding, Anticipating, Adjusting. [Konferenzbeitrag]. The Online DARG Lecture, Loughborough, England.

Morgan, James L. (1978): Two Types of Convention in Indirect Speech Acts. In: Cole, Peter (Hrg): *Pragmatics*. New York u.a.: Academic Press, 261–280.

Morgan, Marcyliena (2010): The Presentation of Indirectness and Power in Everyday Life. In: *Journal of Pragmatics* 42(2), 283–291.

Mostovaia, Irina (2015): „Soll ich ihm bei WhatsApp schreiben?" Das Modalverb sollen im DaF-Unterricht oder: Wie man mit Kurznachrichten Deutsch lernen kann! In: Imo, Wolfgang/Moraldo, Sandro M. (Hrg.): *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg, 347–365.

Mundwiler, Vera/Kreuz, Judith/Müller-Feldmeth, Daniel/Luginbühl, Martin/Hauser, Stefan (2019): Quantitative und qualitative Zugänge in der Gesprächsforschung. Methodologische Betrachtungen am Beispiel einer Studie zu argumentativen Gruppendiskussionen. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 20, 323–383.

Nemesi, Attila L. (2013): Implicature Phenomena in Classical Rhetoric. In: *Journal of Pragmatics* 50(1), 129–151.

Nevile, Maurice/Haddington, Pentti/Heinemann, Trine/Rauniomaa, Mirka (Hrg.) (2014): Interacting with Objects: Language, Materiality, and Social Activity. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Nuyts, Jan (2006): Modality. Overview and Linguistic Issues. In: Fawley, William (Hrg.): *The expression of modality*. Berlin: de Gruyter, 1–26.

Oben, Berit/Brône, Geert (2015): What You See Is What You Do: On the Relationship Between Gaze and Gesture in Multimodal Alignment. In: *Language and Cognition* 7(4), 546–562.

Ogden, Richard (2006): Phonetics and Social Action in Agreements and Disagreements. In: *Journal of Pragmatics* 38(10), 1752–1775.

Ogden, Richard/Walker, Traci (2013): Phonetic Resources in the Construction of Social Actions. In: Szczepek Reed, Beatrice/Raymond, Geoffrey (Hrg.): *Units of Talk – Units of Action*. Amsterdam: John Benjamins, 277–312.

Öhlschläger, Günther (1989): Zur Syntax und Semantik der Modalverben des Deutschen. Tübingen: Niemeyer.

Oloff, Florence (2018): "Sorry?"/"Como?"/"Was?"–Open class and embodied repair initiators in international workplace interactions. In: *Journal of Pragmatics* 126, 29–51.

Oloff, Florence (2019): *Okay* as a Neutral Acceptance Token in German Conversation. In: *Lexique* 25, 197–225.

O'Neill, Daniela K. (1996): Two-Year-Old Children's Sensitivity to a Parent's Knowledge State When Making Requests. In: *Child development* 67(2), 659–677.

Ono, Tsuyoshi/Thompson, Sandra A. (1996): Interaction and Syntax in The Structure of Conversational Discourse: Collaboration, Overlap, and Syntactic Dissociation. In: Hovy, Eduard H./Scott, Donia (Hrg.): *Computational and conversational discourse*. Berlin/Heidelberg; Springer, 67–96.

Oppenrieder, Wilhelm (1989): Selbständige Verb-letzt-Sätze: ihr Platz im Satzmodussystem und ihre intonatorische Kennzeichnung. In: Altmann, Hans/Batliner, Anton/Oppenrieder, Wilhelm (Hrg.): *Zur Intonation von Modus und Fokus im Deutschen*. Tübingen: Niemeyer, 163–244.

Palmer, Frank R. (2001): Mood and Modality. Cambridge: Cambridge University Press.

Panther, Klaus-Uwe/Thornburg, Linda (1998): A cognitive approach to inferencing in conversation. In: *Journal of Pragmatics* 30(6), 755–769.

Parry, Ruth (2013): Giving Reasons for Doing Something Now or At Some Other Time. In: *Research on Language & Social Interaction* 46(2), 105–124.

Pasch, Renate (1989): Überlegungen zum Begriff des „Satzmodus". In: Bahner, Werner/Neumann, Werner/Schildt, Joachim/Techtmeier, Bärbel/Viehweger, Dieter/Wurzel, Wolfgang U. (Hrg.): *Studien zum Satzmodus III*. Berlin: Akademie der Wissenschaften der DDR–Zentralinstitut für Sprachwissenschaft, 1–88.

Pasch, Renate (1990): „Satzmodus" – Versuch einer Begriffsbestimmung. In: *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung* 43, 92–110.

Pekarek Doehler, Simona (2011): Clause-Combining and the Sequencing of Actions.: Projector Constructions in French Talk-in-Interaction. In: Laury, Ritva/Suzuki, Ryoko (Hrg.): *Subordination in Conversation. A Cross-Linguistic Perspective*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 103–148.

Pekarek Doehler, Simona (2018): Elaborations on L2 Interactional Competence: The Development of L2 Grammar-for-Interaction. In: *Classroom Discourse* 9(1), 3–24.

Pekarek Doehler, Simona (2019): At the Interface of Grammar and the Body: Chais pas ("dunno") as a Resource for Dealing with Lack of Recipient Response. In: *Research on Language and Social Interaction* 52(4), 365–387.

Pekarek Doehler, Simona (2021): Word Order Affects Response Latency: Action Projection and The Timing of Responses to Question-Word Questions. In: *Discourse Processes* 58(4), 328-352.

Pekarek Doehler, Simona/Balaman, Ufuk (2021): The Routinization of Grammar as a Social Action Format: A Longitudinal Study of Video-Mediated Interactions. In: *Research on Language and Social Interaction* 54(2), 183–202.

Perek, Florent (2015): Argument structure in usage-based construction grammar: Experimental and corpus-based perspectives. Vol. 17. Amsterdam u.a.: John Benjamins.

Perner, Josef/Wimmer, Heinz (1985): "John thinks that Mary thinks that. . .": Attribution of second-order beliefs by 5- to 10-year-old children. In: *Journal of Experimental Child Psychology* 39(3), 437–471.

Persson, Rasmus (2020): Prosody and Grammar of Other-Repetitions in French. The Interplay of Position and Composition. In: *Language in Society* 49(4), 585–618.

Pfänder, Stefan/Gülich, Elizabeth (2013): Zur interaktiven Konstitution von Empathie im Gesprächsverlauf. Ein Beitrag aus der Sicht der linguistischen Gesprächsforschung. In: Breyer, Thiemo (Hrg.): *Grenzen der Empathie. Philosophische, psychologische und anthropologische Überlegungen*. München/Paderborn: Fink, 431–457.

Pfeiffer, Martin (2015): Selbstreparaturen im Deutschen. Berlin/Boston: de Gruyter.

Pheby, John (1981): Intonation. In: Heidolph, Karl E./Flämig, Walter/Motsch, Wolfgang (Hrg.): *Grundzüge einer deutschen Grammatik*. Berlin: Akademie-Verlag, 839–897.

Pinker, Steven/Nowak, Martin A./Lee, James J. (2008): The Logic of Indirect Speech. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences* 105(3), 833–838.

Pomerantz, Anita (1978): Compliment Responses: Notes on the Cooperation of Multiple Constraints. In: Schenkein, Jim (Hrg.): *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. New York: Academic Press, 79–112.

Pomerantz, Anita (1984): Agreeing and Disagreeing with Assessments: Some Features of Preferred/Dispreferred Turn Shaped. In: Atkinson, Maxwell J./Heritage, John (Hrg.): *Structures of Social Action*. Cambridge: Cambridge University Press, 57–101.

Pomerantz, Anita (1986): Extreme Case Formulations. A Way of Legitimizing Claims. In: *Human studies* 9(2), 219–229.

Pomerantz, Anita (1988): Offering a Candidate Answer. An Information Seeking Strategy. In: *Communications Monographs* 55(4), 360–373.

Pomerantz, Anita (2021): Asking and Telling in Conversation. Oxford: Oxford University Press.

Pomerantz, Anita/Heritage, John (2013): Preference. In: Sidnell, Jack/Stivers, Tanya (Hrg.): *The Handbook of Conversation Analysis*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 210–228.

Pomerantz, Anita/Mandelbaum, Jenny (2005): Conversation Analytic Approaches to the Relevance and Uses of Relationship Categories in Interaction. In: Fitch, Kristine L./Sanders, Robert E. (Hrg.): *Handbook of Language and Social Interaction.* Mahwah, NJ: Erlbaum, 149–171.

Quirk, Randolf/Greenbaum, Sidney/Leech, Geoffrey/Svartvik, Jan (1985): A Comprehensive Grammar of the English Language. London u.a.: Longman.

Rasmussen, Gitte (2014): Inclined to Better Understanding. The Coordination of Talk and 'Leaning Forward' in Doing Repair. In: *Journal of Pragmatics* 65, 30–45.

Rauniomaa, Mirka/Keisanen, Tiina (2012): Two Multimodal Formats for Responding to Requests. In: *Journal of Pragmatics* 44(6–7), 829–842.

Rawls, John (1955): Two Concepts of Rules. In: *The Philosophical Review* 64(1), 3–32.

Raymond, Chase W. (2017): Indexing a Contrast: The *Do*-Construction in English Conversation. In: *Journal of Pragmatics* 118, 22–37.

Raymond, Chase W. (2019): Intersubjectivity, normativity, and grammar. In: *Social Psychology Quarterly* 82(2), 182–204.

Raymond, Chase W./Robinson, Jeffrey D. (in Vorb.): Endogeneous Evidence. In: Robinson, Jeffrey D./Clift, Rebecca/Kendrick, Kobin/Raymond, Chase W. (Hrg.): *Handbook of Research Methods in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Raymond, Chase W./Robinson, Jeffrey D./Fox, Barbara A./Thompson, Sandra A./Montiegel, Kristella (2021): Modulating Action Through Minimization. Syntax in the Service of Offering and Requesting. In: *Language in society* 50(1), 53–91.

Raymond, Chase W./Stivers, Tanya (2016): The Omnirelevance of Accountability. Off-Record Account Solicitations. In: Jeffrey D. Robinson (Hrg.): *Accountability in social interaction*. Oxford: Oxford University Press, 321–353.

Raymond, Geoffrey (2000): The structure of responding. Type-conforming and nonconforming responses to yes/no-type interrogatives. University of California, Los Angeles.

Raymond, Geoffrey (2003): Grammar and Social Organization. Yes/No Interrogatives and the Structure of Responding. In: *American Sociological Review* 68(6), 939–967.

Raymond, Geoffrey (2013): At the Intersection of Turn and Sequence Organization: On the Relevance of "Slots" in Type-Conforming Responses to Polar Interrogatives. In: Szczepek Reed, Beatrice/Raymond, Geoffrey (Hrg.): *Units of talk – units of action*. Amsterdam: John Benjamins, 169–206.

Raymond, Geoffrey/Heritage, John (2006): The Epistemics of Social Relationships. Owning Grandchildren. In: *Language in Society* 35(5), 677–705.

Raymond, Geoffrey/Lerner, Gene H. (2014): A Body and Its Involvements: Adjusting Action for Dual Involvements. In: Haddington, Pentti/Keisanen, Tiina/Mondada, Lorenza/Nevile, Maurice (Hrg.): *Multiactivity in Social Interaction: Beyond Multitasking*. Amsterdam: John Benjamins, 227–246.

Raymond, Geoffrey/Zimmerman, Don H. (2016): Closing Matters: Alignment and Misalignment in Sequence and Call Closings in Institutional Interaction. In: *Discourse Studies* 18(6), 716–736.

Raynaud, Franziska (1977): Noch einmal Modalverben! In: *Deutsche Sprache* 1, 1–30.

Récanati, François (1987): Meaning and Force: The Pragmatics of Performative Utterances. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.

Redder, Angelika (1983): Zu ‚wollen' und ‚sollen'. In: Brünner, Gisela/Redder, Angelika (Hrg.): *Studien zur Verwendung der Modalverben*. Tübingen: Narr, 107–164.

Redder, Angelika (1984): Modalverben im Unterrichtsdiskurs. Pragmatik der Modalverben am Beispiel eines institutionellen Diskurses. Tübingen: Niemeyer.

Regel, Stefanie/Gunter, Thomas C./Friederici, Angela D. (2011): Isn't It Ironic? An Electrophysiological Exploration of Figurative Language Processing. In: *Journal of Cognitive Neuroscience* 23(2), 277–293.

Rehbock, Helmut (1984): Rhetorische Fragen im Gespräch. In: Cherubim, Dieter/Henne, Helmut/Rehbock, Helmut (Hrg.): *Gespräche zwischen Alltag und Literatur. Beiträge zur germanistischen Gesprächsforschung*. Tübingen: Niemeyer, 150–179.

Reineke, Silke (2016): Wissenszuschreibungen in der Interaktion. Eine gesprächsanalytische Untersuchung impliziter und expliziter Formen der Zuschreibung von Wissen. Heidelberg: Winter.

Reis, Marga (1999): On Sentence Types in German. An Enquiry into the Relationship between Grammar and Pragmatics. In: *Interdisciplinary Journal for Germanic Linguistics and Semiotic Analysis* 4, 195–236.

Reis, Marga (2003): On the Form and Interpretation of German *Wh*-Infinitives. In: *Journal of Germanic Linguistics* 15, 155–201.

Reis, Marga/Rosengren, Inger (Hrg.) (1991): Fragesätze und Fragen. Referate anläßlich der 12. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft, Saarbrücken 1990. Tübingen: Niemeyer.

Roberts, Richard M./Kreuz, Roger J. (1994): Why Do People Use Figurative Language? In: *Psychological science* 5(3), 159–163.

Robinson, Jeffrey D. (1998): Getting Down to Business. Talk, Gaze, and Body Orientation During Openings of Doctor-Patient Consultations. In: *Human Communication Research* 25(1), 97–123.

Robinson, Jeffrey D. (2007): The Role of Numbers and Statistics Within Conversation Analysis. In: *Communication Methods and Measures* 1(1), 65 – 75. DOI: 10.1080/19312450709336663

Robinson, Jeffrey D. (2013a): Epistemics, Action Formation, and Other-Initiation of Repair: The Case of Partial Questioning Repeats. In: Hayashi, Makoto/Raymond, Geoffrey/Sidnell, Jack (Hrg.): *Conversational repair and human understanding*. Cambridge: Cambridge University Press, 261–292.

Robinson, Jeffrey D. (2013b): Overall structural organization. In: Sidnell, Jack/Stivers, Tanya (Hrg.): *The Handbook of Conversation Analysis*. Oxford, U.K.: Wiley-Blackwell, 257–280.

Robinson, Jeffrey D. (2016): Accountability in Social Interaction. New York: Oxford University Press.

Robinson, Jeffrey D. (2020): Revisiting Preference Organization in Context: A Qualitative and Quantitative Examination of Responses to Information Seeking. In: *Research on Language and Social Interaction 53*(2), 197–222.

Rosaldo, Michelle Z. (1982): The Things We Do With Words: Ilongot Speech Acts and Speech Act Theory in Philosophy. In: *Language in society* 11(2), 203–237.

Rosch, Eleanor (1978): Principles of Categorization. In: Rosch, Eleanor/Lloyd, Barbara B. (Hrg.): *Cognition and Categorization*. Killsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 27–48.

Rosengren, Inger (1992a): Zur Grammatik und Pragmatik der Exklamation. In: Rosengren, Inger (Hrg.): *Satz und Illokution*. Bd. 1. Tübingen: Niemeyer, 263–306.

Rosengren, Inger (1992b): Satztyp, Satzmodus und Illokution aus modularer Sicht. In: Hoffmann, Ludger (Hrg.): *Deutsche Syntax. Ansichten und Aussichten*. Berlin/New York: de Gruyter, 435–457.

Ross, John R. (1970): On Declarative Sentences. In: Jacobs, Roderick A./Rosenbaum, Peter S. (Hrg.): *Readings in English Transformational Grammar*. Waltham, MA: Ginn, 222–272.

Ross, John R. (1975): Where to Do Things with Words. In: Cole, Peter (Hrg.): *Speech Acts*. New York: Academic Press, 233–256.

Rossano, Frederico (2012): Gaze behavior in face-to-face interaction. Nijmegen, The Netherlands: MPI.

Rossano, Frederico (2013): Gaze in Conversation. In: Sidnell, Jack/Stivers, Tanya (Hrg.): *The Handbook of Conversation Analysis*. Oxford: Wiley-Blackwell, 308–329.

Rossi, Giovanni (2012): Bilateral and Unilateral Requests. The Use of Imperatives and Mi X? Interrogatives in Italian. In: *Discourse Processes* 49(5), 426–458.

Rossi, Giovanni (2014): When Do People Not Use Language to Make Requests. In: Drew, Paul/Couper-Kuhlen, Elizabeth (Hrg.): *Requesting in social interaction.* Amsterdam: John Benjamins, 303–334.

Rossi, Giovanni (2015a): The Request System in Italian Interaction. [PhD dissertation]. Nijmegen: Radboud University.

Rossi, Giovanni (2015b): Responding to Pre-requests: The Organisation of *hai x* ‘do you have x’ Sequences in Italian. In: *Journal of Pragmatics* 82, 5–22.

Rossi, Giovanni (2018): Composite Social Actions. The Case of Factual Declaratives in Everyday Interaction. In: *Research on Language and Social Interaction* 51(4), 379–397.

Rossi, Giovanni (2020): The Prosody of Other-Repetition in Italian: A System of Tunes. In: *Language in Society* 49(4), 619–652.

Rossi, Giovanni/Stivers, Tanya (2021): Category-Sensitive Actions in Interaction. In: *Social Psychology Quarterly* 84(1), 49–74.

Rossi, Giovanni/Zinken, Jörg (2016): Grammar and Social Agency: The Pragmatics of Impersonal Deontic Statements. In: *Language* 92(4), e296-e325.

Roth, Andrew L. (1998): Michael L. Geis, Speech acts and conversational interaction: Toward a theory of conversational competence. Cambridge & New York: Cambridge University Press, 1995. Pp. xiv, 248. In: *Language in Society* 27(1), 117–120.

Rumsey, Alan (1990): Wording, Meaning, and Linguistic Ideology. In: *American Anthropologist* 92(2), 346–361.

Sacks, Harvey (1984a): Notes on Methodology. In: Atkinson, Maxwell J./Heritage, John (Hrg.): *Structures of Social Action*. Cambridge: Cambridge University Press, 21–27.

Sacks, Harvey (1984b); On Doing "being ordinary". In: Atkinson, Maxwell J./Heritage, John (Hrg.): *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 413–429.

Sacks, Harvey (1987): On the Preferences for Agreement and Contiguity in Sequences in Conversation. In: Button, Graham/Lee, John R. E. (Hrg.): *Talk and Social Organisation*. Clevedon: Multilingual Matters, 54–69.

Sacks, Harvey (1992): Lectures on Conversation. 2 Bände. Oxford: Blackwell.

Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A. (1979): Two Preferences in the Organization of Reference To Persons in Conversation and Their Interaction. In: Psythas, George (Hrg.): *Everyday Language. Studies in Ethnomethodology*. New York: Irvington, 15–21.

Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail (1974): A Simplest Systematics of Turn-Taking for Conversation. In: *Language* 50(4), 696–735.

Sadock, Jerrold (1974): Towards a Linguistic Theory of Speech Acts. Academic Press: New York

Sadock, Jerrold M./Zwicky, Arnold M. (1985): Speech Act Distinction in Syntax. In: Shopen, Timothy (Hrg.): *Language Typology and Syntactic Description*. Cambridge: Cambridge University Press. 155–196.

Sandig, Barbara (1979): Beschreibung des Gebrauchs von Abtönungspartikeln im Dialog. In: Weydt, Harald (Hrg.): *Die Partikeln der deutschen Sprache*, Berlin/Boston: de Gruyter, 84–94.

Schegloff, Emanuel A. (1968): Sequencing in Conversational Openings. In: *American Anthropologist* 79(6), 1075–1095.

Schegloff, Emanuel A. (1972): Notes on a Conversational Practice. Formulating Place. In: Sudnow, David (Hrg.): *Studies in Social Interaction*. New York: Free Press, 75– 119.

Schegloff, Emanuel A. (1980): Preliminaries to Preliminaries: “Can I Ask You a Question”. In: *Sociological Inquiry* 50(3–4), 104–152.

Schegloff, Emanuel A. (1984): On Some Questions and Ambiguities in Conversation. In: Atkinson, Maxwell J./Heritage, John (Hrg.): *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 28–52.

Schegloff, Emanuel A. (1987): Analyzing Single Episodes of Interaction: An Exercise in Conversation Analysis. In: *Social Psychology Quarterly* 50(2), 101–114.

Schegloff, Emanuel A. (1988a): On an Actual Virtual Servo-Mechanism for Guessing Bad News: A Single Case Conjecture. In: *Social Problems* 35, 442–457.

Schegloff, Emanuel A. (1988b): Presequences and Indirection: Applying Speech Act Theory to Ordinary Conversation. In: *Journal of Pragmatics* 12(1), 55–62.

Schegloff, Emanuel A. (1991): Conversation Analysis and Socially Shared Cognition. In: Resnick, Lauren B./Levine, John M./Teasley, Stephanie D. (Hrg.): *Perspectives on Socially Shared Cognition*. Washington, D.C.: American Psychological Association, 150–171.

Schegloff, Emanuel A. (1992a): In Another Context. In: Duranti, Alessandro/Goodwin, Charles (Hrg.): *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, 193–227.

Schegloff, Emanuel A. (1992b): Repair After Next Turn: The Last Structurally Provided Defense of Intersubjectivity in Conversation. In: *American Journal of Sociology* 97(5), 1295–1345.

Schegloff, Emanuel A. (1993): Reflections on Quantification in the Study of Conversation. In: *Research on Language and Social Interaction* 26(1), 99–128.

Schegloff, Emanuel A. (1995): Discourse as an interactional achievement III. The omnirelevance of action. In: *Research on Language and Social Interaction* 28(3), 185–211.

Schegloff, Emanuel A. (1996a): Turn Organization: One Intersection of Grammar and Interaction. In: Ochs, Elinor/Schegloff, Emanuel A./Thompson, Sandra A. (Hrg.): *Interaction and Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 52–133.

Schegloff, Emanuel A. (1996b): Confirming Allusions: Toward an Empirical Account of Action. In: *American Journal of Sociology* 102(1), 161–216.

Schegloff, Emanuel A. (1996c): Some Practices for Referring to Persons in Talk-in-Interaction: A Partial Sketch of a Systematics. In: Fox, Barbara A. (Hrg.): *Studies in Anaphora*. Amsterdam: John Benjamins, 437–485.

Schegloff, Emanuel A. (1997): Practices and Actions: Boundary Cases of Other-Initiated Repair. In: *Discourse Processes* 23(3), 499–545.

Schegloff, Emanuel A. (1998): Body torque. In: *Social Research* 65(5), 535–596.

Schegloff, Emanuel A. (1999): Discourse, Pragmatics, Conversation, Analysis. In: *Discourse Studies* 1(4), 405–435.

Schegloff, Emanuel A. (2000): On Granularity. In: *Annual Review of Sociology* 26, 715–720.

Schegloff, Emanuel A. (2006): On Possibles. In: *Discourse studies* 8(1), 141–157.

Schegloff, Emanuel A. (2007a): Sequence Organization in Interaction. Cambridge: Cambridge University Press.

Schegloff, Emanuel A. (2007b): A tutorial on membership categorization. In: *Journal of Pragmatics* 39, 462–82.

Schegloff, Emanuel A. (2010): Commentary on Stivers and Rossano: Mobilizing Response. In: *Research on Language and Social Interaction* 43(1), 38–48.

Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail/Sacks, Harvey (1977): The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. In: *Language* 53(2), 361–382.

Schegloff, Emanuel A./Sacks, Harvey (1973): Opening Up Closings. In: *Semiotica* 8(4), 289–327.

Schenkein, Jim (1978): Identity Negotiations in Conversation. In: Schenkein, Jim (Hrg.): *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. New York: Academic Press, 57–78.

Schlieben-Lange, Brigitte (1979): Bairisch eh – halt – fẽi. In: Weydt, Harald (Hrg.): *Die Partikeln der deutschen Sprache*. Berlin/Boston: de Gruyter, 307–317.

Schmid, Hans-Jörg (2020): The Dynamics of the Linguistic System: Usage, Conventionalization, and Entrenchment. Oxford: Oxford University Press.

Schmidt, Axel/Deppermann, Arnulf (2020): Interaktive Emergenz und Stabilisierung – zur Entstehung kollektiver Kreativität in Theaterproben. In: Reichertz, Jo (Hrg.): *Grenzen der Kommunikation – Kommunikation an den Grenzen*. Weilerswist: Velbrück, 182–201.

Schmidt, Axel/Deppermann, Arnulf (2021): Instruieren in kreativen Settings – Wie Vorgaben der Regie durch Schauspielende ausgestaltet werden. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 22, 237–271.

Schmidt, Thomas (2016): Good practices in the compilation of FOLK, the Research and Teaching Corpus of Spoken German. In: *International Journal of Corpus Linguistics* 21(3), 396–418.

Schmitt, Reinhold/Deppermann, Arnulf (2007): Monitoring und Koordination als Voraussetzungen der multimodalen Konstitution von Interaktionsräumen. In: Schmitt, Reinhold (Hrg.): *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Narr, 95–128.

Schoonjans, Steven (2018): Modalpartikeln als multimodale Konstruktionen. Eine korpusbasierte Kookkurrenzanalyse von Modalpartikeln und Gestik im Deutschen. Berlin, Boston: De Gruyter

Schoonjans, Steven/Brône, Geert/Feyaerts, Kurt (2015): Multimodalität in der Konstruktionsgrammatik: Eine kritische Betrachtung illustriert anhand einer Gestikanalyse der Partikel *einfach*. In: Bücker, Jörg/Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang (Hrg.): *Konstruktionsgrammatik V. Konstruktionen im Spannungsfeld von sequenziellen Mustern, kommunikativen Gattungen und Textsorten*. Tübingen: Stauffenburg, 291–308.

Schulze-Wenck, Stephanie (2005): Form and Function of ‘First Verbs’ in Talk-in-Interaction. In: Hakulinen, Auli/Selting, Margret (Hrg.): *Syntax and Lexis in Conversation. Studies on the Use of Linguistic Resources in Talk-in-Interaction*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 319–348.

Schütz, Alfred (1932/1974): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Schütz, Alfred (1962): The Problem of Social Reality: Collected Papers I. The Hague: Martinus Nijhoff.

Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (1979): Strukturen der Lebenswelt. Bd. 1. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (1984): Strukturen der Lebenswelt. Bd. 2. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Schützeichel, Rudolf (1989): Althochdeutsches Wörterbuch. 4., überarb. und erg. Aufl. Tübingen: Niemeyer.

Schwitalla, Johannes (1984): Textliche und kommunikative Funktionen rhetorischer Fragen. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 12(2), 131–155.

Searle, John R. (1965): What Is a Speech Act? In: Black, Max (Hrg.): *Philosophy in America*. Ithaca: Cornell University Press, 221–239.

Searle, John R. (1969): Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language. Cambridge: Cambridge University Press.

Searle, John R. (1975a): A Taxonomy of Illocutionary Acts. In: Gunderson, Keith (Hrg.): *Language, Mind and Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 344–369.

Searle, John R. (1975b): Indirect Speech Acts. In: Cole, Peter/Morgan, Jerry L. (Hrg.): *Syntax and Semantics: Vol. 3. Speech acts*. New York: Academic Press, 59–82.

Searle, John R. (1979): Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.

Searle, John R. (1983): Intentionality: An Essay in Philosophy of Mind. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.

Searle, John R. (1989): How Performatives Work. In: *Linguistics and Philosophy* 12(5), 535–558.

Searle, John R./Vanderveken, Daniel (1985): Foundations of Illocutionary Logic. Cambridge: CUP.

Searle, John. R. (1990): Collective Intentions and Actions. In: Cohen, Philip R./Morgan, Jerry/Pollack, Martha E. (Hrg.): *Intentions in Communication*. Cambridge: MIT Press, 401–416.

Selting, Margret (1991): W-Fragen in konversationellen Frage-Antwort-Sequenzen. In: Reis, Marga/Rosengren, Inger (Hrsg.): *Fragesätze und Fragen*. Tübingen: Niemeyer, 263–288.

Selting, Margret (1992): Prosody in Conversational Questions. In: *Journal of Pragmatics* 17(4), 315–345.

Selting, Margret (1993): Phonologie der Intonation. Probleme bisheriger Modelle und Konsequenzen einer neuen interpretativ-phonologischen Analyse. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 11, 99–138.

Selting, Margret (1995): Prosodie im Gespräch. Aspekte einer interaktionalen Phonologie der Konversation. Tübingen: Niemeyer.

Selting, Margret (1996): Prosody as an Activity-Type Distinctive Cue in Conversation: The Case of So-Called 'Astonished' Questions in Repair Initiation. In: Couper-Kuhlen, Elizabeth/Selting, Margret (Hrg.): *Prosody in conversation*. Cambridge: Cambridge University Press, 231–270 .

Selting, Margret (2000): The Construction of Units in Conversational Talk. In: *Language in Society* 29(4), 477–517.

Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg/Bergmann, Pia/Birkner, Karin/Couper-Kuhlen, Elizabeth/Deppermann, Arnulf/Gilles, Peter/Günthner, Susanne/Hartung, Martin/Kern, Frederike/Mertzlufft, Christine/Meyer, Christian/Morek, Miriam/Oberzaucher, Frank/Peters, Jörg/Quasthoff, Uta/Schütte, Wilfried/Stukenbrock, Anja/Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 19, 353–402.

Selting, Margret/Couper-Kuhlen, Elizabeth (2000): Argumente für die Entwicklung einer 'interaktionalen Linguistik. In: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 1, 76–95.

Selting, Margret/Couper-Kuhlen, Elizabeth (2001): Forschungsprogramm „Interaktionale Linguistik". In: *Linguistische Berichte* 187, 257–287.

Seo, Mi-Suk/Koshik, Irene (2010): A Conversation Analytic Study of Gestures That Engender Repair in ESL Conversational Tutoring. In: *Journal of Pragmatics* 42(8), 2219–2239.

Shatz, Marilyn (1978): On the Development of Communicative Understandings: An Early Strategy for Interpreting and Responding to Messages. In: *Cognitive Psychology* 10(3), 271–301.

Sicoli, Mark A./Stivers, Tanya/Enfield, Nicholas J./Levinson, Stephen C. (2014): Marked Initial Pitch in Questions Signals Marked Communicative Function. In: *Language and Speech* 58(2), 204–223.

Sidnell, Jack (2010): Conversation Analysis: An Introduction. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Sidnell, Jack (2013): Basic Conversation Analytic Methods. In: Sidnell, Jack/Stivers, Tanya (Hrg.): *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell, 77–99.

Sidnell, Jack (2014): The Architecture of Intersubjectivity Revisited. In: Enfield, Nicholas J./Kockelman, Paul/ Sidnell, Jack (Hrg.): *Cambridge Handbook of Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 364–399.

Sidnell, Jack (2017): Action in Interaction is Conduct Under a Description. In: *Language in Society* 46(3), 313–337.

Sidnell, Jack/Enfield, Nicholas J. (2012): Language Diversity and Social Action. A Third Locus of Linguistic Relativity. In: *Current anthropology* 53(3), 302–333.

Sidnell, Jack/Stivers, Tanya (Hrg.) (2013): The Handbook of Conversation Analysis. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.

Silverstein, Michael (1979): Language Structure and Linguistic Ideology. In: Clyne, Paul R./Hanks, William F./Hofbauer, Carol L. (Hrg.): *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels*. Chicago: Chicago Linguistic Society, 193–247

Sinclair, John/Coulthard, Richard M. (1975): Towards an analysis of discourse: The English Used by Teachers and Pupils. London: Oxford University Press.

Skogmyr Marian, K. (2021): Initiating a Complaint: Change Over Time in French L2 Speakers' Practices. In: *Research on Language and Social Interaction* 54(2), 163–182.

Smith, Michael S. (2013): "I Thought" Initiated Turns. Addressing Discrepancies in First-Hand and Second-Hand Knowledge. In: *Journal of Pragmatics* 67, 318–330.

Sökeland, Werner (1980): Indirektheit von Sprechhandlungen. Eine linguistische Untersuchung. Tübingen: Niemeyer.

Sorjonen, Marja-Leena (2001): Responding in Conversation: A Study of Response Particles in Finnish. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Sorjonen, Marja-Leena (2017): Imperatives and Responsiveness in Finnish Conversation. In: Raevaara, Liisa/Sorjonen, Marja-Leena/Couper-Kuhlen, Elizabeth (Hrg.): *Imperative Turns at Talk: The Design of Directives in Action*. Amsterdam: John Benjamins, 241–270.

Sorjonen, Marja-Leena/Raevaara, Liisa (2014): On the Grammatical Form of Requests at the Convenience Store. Requesting as Embodied Action. In: Drew, Paul/Couper-Kuhlen, Elizabeth (Hrg.): *Requesting in Social Interaction*. Amsterdam: John Benjamins, 243–268.

Sorjonen, Marja-Leena/Raevaara, Liisa/Couper-Kuhlen, Elizabeth (Hrg.) (2017): Imperative Turns at Talk: The Design of Directives in Action. Amsterdam: John Benjamins.

Spencer-Oatey, Helen (2005): (Im)Politeness, Face and Perceptions of Rapport: Unpackaging Their Bases and Interrelationships. In: *Journal of Politeness Research* 1(1), 95–119.

Sperber, Dan/Wilson, Deirdre (1995): Relevance: Communication and Cognition. Cambridge, MA: Blackwell.

Spotorno, Nicola/Cheylus, Anne/Van Der Henst, Jean-Baptiste/Noveck, Ira A. (2013): What's Behind a P600? Integration Operations During Irony Processing. In: *PloS one* 8(6), e66839.

Stalnaker, Robert (1978): Assertion. In: Cole, Peter (Hrg.): *Pragmatics*. New York: Academic Press, 315–332.

Steensig, Jakob (2001): Notes on Turn-Construction Methods in Danish and Turkish Conversation. In: Selting, Margret/Couper-Kuhlen, Elizabeth (Hrg.): *Studies in Interactional Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 259–286.

Steensig, Jakob (2019): Conversation Analysis and Affiliation and Alignment. In: Chapelle, Carol A. (Hrg.): *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0196.pub2

Steensig, Jakob/Heinemann, Trine (2013): When "yes" is not Enough – As an Answer to a Yes/No Question. In: Szczepek Reed, Beatrice/Raymond, Geoffrey (Hrg.): *Units of talk – units of action*. Amsterdam: John Benjamins, 207–242.

Steensig, Jakob/Heinemann, Trine (2014): The Social and Moral Work of Modal Constructions in Granting Remote Requests. In: Drew, Paul/Couper-Kuhlen, Elizabeth (Hrg.): *Requesting in Social Interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 145–170.

Steensig, Jakob/Heinemann, Trine (2015): Opening up Codings? In: *Research on Language and Social Interaction* 48(1), 20–25.

Steensig, Jakob/Heinemann, Trine (2016): Throwing the Baby Out With the Bath Water? Commentary on the Criticism of the 'Epistemic Program'. In: *Discourse Studies* 18(5), 597–609. DOI: 10.1177/1461445616659173

Steensig, Jakob/Heinemann, Trine (2017): Three Imperative Action Formats in Danish Talk-in-Interaction. In: Raevaara, Liisa/Sorjonen, Marja-Leena/Couper-Kuhlen, Elizabeth (Hrg.): *Imperative Turns at Talk. The Design of Directives in Action*. Amsterdam: John Benjamins, 139–173.

Stefanowitsch, Anatol (2003): A Construction-Based Approach to Indirect Speech Acts. In: Panther, Klaus-Uwe/Thornburg, Linda (Hrg.): *Metonymy and Pragmatic Inferencing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 105-126.

Stevanovic, Melisa (2018): Social Deontics: A Nano-Level Approach to Human Power Play. In: *Journal for the Theory of Social Behavior* 48(3), 369–389.

Stevanovic, Melisa/Peräkylä, Anssi (2012): Deontic Authority in Interaction. The Right to Announce, Propose, and Decide. In: *Research on Language and Social Interaction* 45(3), 297–321.

Stevanovic, Melisa/Peräkylä, Anssi (2014): Three Orders in the Organization of Human Action. On the Interface Between Knowledge, Power, and Emotion in Interaction and Social Relations. In: *Language in Society* 43(2), 185–207.

Stevanovic, Melissa/Himberg, Tommi/Niinisalo, Maija/Kahri, Mikko/Peräkylä, Anssi/Sams, Mikko/ Hari, Riitta (2017): Sequentiality, Mutual Visibility, and Behavioral Matching: Body Sway and Pitch Register During Joint Decision Making. In: *Research on Language and Social Interaction* 50(1), 33–53.

Stivers, Tanya (2004): "No no no" and Other Types of Multiple Sayings in Social Interaction. In: *Human Communication Research* 30(2), 260–293.

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 (2011): Morality and Question Design: 'Of Course' as Contesting a Presupposition of Askability: In: Stivers, Tanya/Mondada, Lorenza/Steensig, Jakob (Hrg.): *The Morality of Knowledge in Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press, 82–106.

Stivers, Tanya (2013): Sequence Organization. In: Sidnell, Jack/Stivers, Tanya (Hrg.): *The Handbook of Conversation Analysis*. Oxford: Wiley-Blackwell, 191–209.

Stivers, Tanya (2015): Coding Social Interaction. A Heretical Approach in Conversation Analysis? In: *Research on Language and Social Interaction* 48 (1), 1–19. DOI: 10.1080/08351813.2015.993837

Stivers, Tanya (2019): How we Manage Social Relationships Through Answers to Questions: The Case of Interjections. In: *Discourse Processes* 56(3), 191–209.

Stivers, Tanya/Enfield, Nicholas J. (2010): A Coding Scheme for Question–Response Sequences in Conversation. In: *Journal of Pragmatics* 41 (10), 2620–2626. DOI: 10.1016/j.pragma.2010.04.002

Stivers, Tanya/Enfield, Nicholas J./Brown, Penelope/Englert, Christina/Hayashi, Makoto/Heinemann, Trine/Hoymann, Gertie/Rossano, Frederico/De Ruiter, Jan P./Yoon, Kyung-Eun/Levinson, Stephen C. (2009): Universals and Cultural Variation in Turn-Taking in Conversation. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences* 106(26), 10587–10592.

Stivers, Tanya/Hayashi, Makoto (2010): Transformative Answers: One Way to Resist a Question's Constraints. *Language in Society* 39(1), 1–25.

Stivers, Tanya/Mondada, Lorenza/Steensig, Jakob (2011): Knowledge, Morality and Affiliation in Social Interaction. In: Stivers, Tanya/Mondada, Lorenza/Steensig, Jakob (Hrg.): *The Morality of Knowledge in Conversation.* Cambridge, Cambridge University Press, 3-24.

Stivers, Tanya/Robinson, Jeffrey D. (2006): A Preference for Progressivity in Interaction. In: *Language in society* 35(3), 367–392.

Stivers, Tanya/Rossano, Federico (2010): Mobilizing Response. In: *Research on Language and Social Interaction* 43(1), 3–31.

Stivers, Tanya/Rossi, Giovanni/Chalfoun, Andrew (in Vorb.): Ambiguities in Action Ascription. *Social Forces*.

Stivers, Tanya/Sidnell, Jack (2016): Proposals for activity collaboration. In: *Research on Language and Social Interaction* 49(2), 148–166.

Storrer, Angelika (2007): Grenzgänger: Problemfelder aus didaktischer Sicht. In: Hoffmann, Ludger (Hrg.): *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin: de Gruyter, 905–924. https://doi.org/10.1515/9783110217087.905

Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (Hrg.) (1997): Grounded Theory in Practice. Thousand Oaks, CA: Sage.

Streeck, Jürgen (1980): Speech Acts in Interaction: A Critique of Searle. In: *Discourse Processes* 3(2), 133–153.

Streeck, Jürgen (2018): Grammaticalization and Bodily Action: Do They Go Together? In: *Research on Language and Social Interaction* 51(1), 26–32.

Stukenbrock, Anja (2010): Überlegungen zu einem Multimodalen Verständnis der Gesprochenen Sprache am Beispiel Deiktischer Verwendungsweisen des Ausdrucks *so*. In: *InLiSt. Interaction and Linguistic Structures* 47. http://www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/47/index.htm

Svennevig, Jan (2008): Trying the Easiest Solution First in Other-Initiation of Repair. In: *Journal of Pragmatics* 40(2), 333–348.

Svennevig, Jan (2013): Reformulation of Questions with Candidate Answers. In: *International Journal of Bilingualism* 17(2), 189–204.

Szczepek Reed, Beatrice/Raymond, Geoffrey (Hrg.) (2013): *Units of Talk – Units of Action*. Amsterdam: John Benjamins.

Tannen, Deborah (1981): Indirectness in Discourse: Ethnicity as Conversational Style. In: *Discourse Processes* 4(3), 221–238.

Tannen, Deborah (2010): Abduction and Identity in Family Interaction: Ventriloquizing as Indirectness. In: *Journal of Pragmatics* 42(2), 307–316.

Ten Have, Paul (2007): Doing Conversation Analysis. A Practical Guide (2. Auflage). London: Sage Publications.

Terkourafi, Marina (2002): Politeness and Formulaicity: Evidence from Cypriot Greek. In: *Journal of Greek Linguistics* 3(1), 179–201.

Terkourafi, Marina (2011): The Puzzle of Indirect Speech. In: *Journal of Pragmatics* 43(11), 2861–2865.

Terkourafi, Marina (2013): Re-Assessing the Speech Act Schema: Twenty-First Century Reflections. In: *International Review of Pragmatics* 5(2), 197–216.

Thompson, Sandra A./Couper-Kuhlen, Elizabeth (2005): The Clause as a Locus of Grammar and Interaction. In: *Discourse Studies* 7(4–5), 481–505.

Thompson, Sandra A./Fox, Barbara A./Couper-Kuhlen, Elizabeth (2015): Grammar in Everyday Talk: Building Responsive Actions. Cambridge: Cambridge University Press.

Thompson, Sandra A./Fox, Barbara A./Raymond, Chase W. (2021): The Grammar of Proposals for Joint Activities. In: *Interactional Linguistics* 1(1), 123–151.

Thornburg, Linda/Panther, Klaus (1997): Speech Act Metonymies. In: *Amsterdam Studies in the Theory and History of Linguistic Science* 4, 205–222.

Thurmair, Maria (1989): Modalpartikeln und ihre Kombinationen. Tübingen: Niemeyer.

Thurmair, Maria (2013): Satztyp und Modalpartikeln. In: Meibauer, Jörg/Steinbach, Markus/Altmann, Hans (Hrg.): *Satztypen des Deutschen*. Berlin/Boston: de Gruyter, 627–651.

Tomasello, Michael (1995): Joint Attention as Social Cognition. In: Moore, Chris/Dunham, Philip J. (Hrg.): *Joint Attention. Its Origins and Role in Development*. New York: Psychology Press, 103-130.

Tomasello, Michael (2008): Origins of Human Communication. Cambridge: MIT Press.

Tomasello, Michael/Carpenter, Malinda (2007): Shared Intentionality. In: *Developmental Science* 10(1), 121–125.

Torreira, Francisco/Bögels, Sara/Levinson, Stephen C. (2015): Breathing for Answering. The Time Course of Response Planning in Conversation. In: *Frontiers in Psychology* 6, 284.

Traugott, Elizabeth Closs (1989): On the Rise of Epistemic Meaning in English: An Example of Subjectification in Semantic Change. In: *Language* 65, 31–55.

Truckenbrodt, Hubert (2004): Zur Strukturbedeutung von Interrogativsatzen. In: *Linguistische Berichte* 199, 313–350.

Truckenbrodt, Hubert (2006): On the Semantic Motivation of Syntactic Verb Movement to C in German. In: *Theoretical Linguistics* 32, 257–306.

Truckenbrodt, Hubert (2012): Semantics of Intonation. In: Maienborn, Claudia/von Heusinger, Klaus/Portner, Paul (Hrg.): *Semantics: An International Handbook of Natural Language Meaning*. Vol. 3. Berlin: de Gruyter, 2039–2069.

Truckenbrodt, Hubert (2013): Satztyp, Prosodie und Intonation. In: Meibauer, Jörg/Steinbach, Markus/Altmann, Hans (Hrg.): *Satztypen des Deutschen*. Berlin/Boston: de Gruyter, 570–601.

Tuncer, Sylvaine/Haddington, Pentti (2020): Object Transfers: An Embodied Resource to Progress Joint Activities and Build Relative Agency. In: *Language in Society* 49, 61–87. doi: 10.1017/S004740451900071X.

Tuomela, Raimo/Miller, Kaarlo (1988): We-Intentions. In: *Philosophical Studies* 53, 367–389.

Upadhyay, Shiv R. (2003): Nepali Requestive acts: Linguistic Indirectness and Politeness Reconsidered. In: *Journal of Pragmatics* 35(10–11), 1651–1677.

Vanderveken, Daniel (1990a): Meaning and Speech Acts. Vol. 1: Principles of Language Use. Cambridge: Cambridge University Press.

Vanderveken, Daniel (1990b): Meaning and Speech Acts. Vol. 2: Formal Semantics of Success and satisfaction. Cambridge : Cambridge University Press.

Vater, Heinz (1980): Modalverben und Sprechakte. In: Dyhr, Mogens/Hyldgaard-Jensen, Karl/Olsen, Jörgen (Hrg.): *Festschrift für Gunnar Bech zum 60. Geburtstag. Kopenhagen*: *Institut für Germanistische Philologie Universität Kopenhagen*. Kopenhagen: Universität Kopenhagen, 291–308.

Vater, Heinz (2004): Zur Syntax und Semantik der Modalverben. In: Letnes, Ole/Vater, Heinz (Hrg.): *Modalität und Übersetzung/Modality and Translation*. Trier: Fokus, 9–31.

von Essen, Otto (1964): Grundzüge der hochdeutschen Satzintonation. Ratingen: Hehn.

Walker, Traci (2014): Form ≠ Function: The Independence of Prosody and Action. In: *Research on Language and Social Interaction* 47(1), 1–16.

Watts, Richard J. (2003): Politeness. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.

Watzlawick, Paul/Bavelas, Janet B./Jackson, Don D. (1967): Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes. New York/London: WW Norton & Company.

Weatherall, Ann/Keevallik, Leelo (2016): When Claims of Understanding are Less Than Affiliative. In: *Research on Language and Social interaction* 49(3), 167–182.

Weber, Max (1922/1968): Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology. New York: Bedminster.

Weigand, Edda (1984): Lassen sich Sprechakte grammatisch definieren? In: Stickel, Gerhard (Hrg.): *Pragmatik in der Grammatik*. Düsseldorf: Schwann, 65–91.

Weinert, Regina (2007): The Structure and Function of *Wenn*-Clauses and Their Role in Problem-Solving Discourse. In: Weinert, Regina (Hrg.): *Spoken Language Pragmatics: Analysis of Form-Function Relations*. London/New York: Bloomsbury, 60–93.

Welke, Klaus (1965): Untersuchungen zum System der Modalverben in der deutschen Sprache der Gegenwart. Berlin: Akademieverlag.

Welke, Klaus (2011): Valenzgrammatik des Deutschen: Eine Einführung. Berlin/New York: de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110254198

Weydt, Harald (Hrg.) (1969): Abtönungspartikel. Die deutschen Modalwörter und ihre französischen Entsprechungen. Bad Homburg u.a.: Gehlen.

Wierzbicka, Anna (1985): Different Cultures, Different Languages, Different Speech Acts: Polish vs. English. In: *Journal of Pragmatics* 9(2), 145–178.

Wierzbicka, Anna (1996): Semantics: Primes and Universals. New York: Oxford University Press.

Wilkinson, Sue/Kitzinger, Celia (2003): Constructing Identities. A Feminist Conversation Analytic Approach to Positioning in Action. In: Harré, Rom/Moghaddam, Fathali M. (Hrg.): *The Self and Others. Positioning Individuals and Groups in Personal, Political and Cultural Contexts*. Westport, CT: Praeger, 157 –180.

Wilkinson, Sue/Kitzinger, Celia (2006): Surprise as an Interactional Achievement. Reaction Tokens in Conversation. In: *Social Psychology Quarterly* 69(2), 150–182.

Wilson, Deirdre/Sperber, Dan (1988): Mood and the Analysis of Non-Declarative Sentences. In: Dancy, Jonathan/Moravcsik, Julius/Taylor, Christopher (Hrg.): *Human Agency: Language, Duty and Value*. Stanford, CA: Stanford University Press, 77–101.

Wilson, Thomas P. (1991): Social Structure and the Sequential Organization of Interaction. In: Boden, Deirdre/ Zimmerman, Don H. (Hrg.): *Talk and Social Structure. Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis*. Cambridge: Polity Press, 22–43.

Wittgenstein, Ludwig (1953): Philosophical Investigations. Oxford, UK: Blackwell.

Wootton, Anthony J. (1989): Remarks on the Methodology of Conversation Analysis. In: Roger, Derek/Bull, Peter (Hrg.): Conversation: An Interdisciplinary Perspective. Clevedon: Multilingual Matters, 238–258.

Wootton, Anthony J. (1997): Interaction and the Development of Mind. Cambridge: Cambridge University Press.

Wootton, Anthony J. (2005): Interactional and sequential configurations informing request format selection in children's speech. In: Hakulinen, Auli/Selting, Margret (Hrg.): *Syntax and lexis in conversation: studies on the use of linguistic resources in talk-in-interaction*. Amsterdam: John Benjamins, 185–207.

Wunderlich, Dieter (1976): Studien zur Sprechakttheorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Wunderlich, Dieter (1978): Studien zur Sprechakttheorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft.

Wunderlich, Dieter (1981): Modalverben im Diskurs und im System. In: Rosengren, Inger (Hrg.): *Sprache und Pragmatik*. Lund: Gleerup, 11–53.

Wunderlich, Dieter (1983): Modalisierte Sprechakte. In: Brünner, Gisela/Redder, Angelika (Hrg.): *Studien zur Verwendung der Modalverben.* Tübingen: Narr, 226–245.

Wunderlich, Dieter (Hrg.) (1972): *Linguistische Pragmatik*. Frankfurt a. M.: Athenäum.

Yu, Kyong-Ae (2011): Culture-Specific Concepts of Politeness: Indirectness and Politeness in English, Hebrew and Korean Requests. In: *Intercultural Pragmatics* 8(3), 385–409. http://dx.doi.org/10.1515/iprg.2011.018

Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (1997): Grammatik der deutschen Sprache, Band 1–3. Berlin/New York: de Gruyter.

Zima, Elisabeth/Bergs, Alexander (2017): Multimodality and Construction Grammar. In: *Linguistics Vanguard* 3(1), 20161006.

Zimmerman, Don H. (1984): Talk and Its Occasion: The Case of Calling the Police. In: Schiffrin, Deborah (Hrg.): *Meaning, Form and Use in Context: Linguistic Applications*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 210–228.

Zinken, Jörg (2015): Contingent Control Over Shared Goods. ‘Can I have x’ Requests in British English Informal Interaction. In: *Journal of Pragmatics* 82, 23–38.

Zinken, Jörg (2016): Requesting responsibility. The morality of grammar in Polish and English family interaction. Oxford/New York: Oxford University Press.

Zinken, Jörg (2020): The Comparative Study of Social Action: What You Must and What You Can Do to Align with a Prior Speaker. In: *Research on Language and Social Interaction* 53(4), 443–462.

Zinken, Jörg/Deppermann, Arnulf (2017): A Cline of Visible Commitment in the Situated Design of Imperative Turns. In: Raevaara, Liisa/Sorjonen, Marja-Leena/Couper-Kuhlen, Elizabeth (Hrg.): *Imperative Turns at Talk. The Design of Directives in Action*. Amsterdam: John Benjamins, 27–63.

Zinken, Jörg/Giovanni Rossi/ Reddy, Vasudevi (2020): Doing More Than Expected: Thanking Recognizes Another's Agency in Providing Assistance. In: Taleghani-Nikazm, Carmen/Betz, Emma/Golato, Peter (Hrg.): *Mobilizing Others: Grammar and Lexis within Larger Activities*. Amsterdam: John Benjamins, 252–277

Zinken, Jörg/Küttner, Uwe-A. (2022). Offering an Interpretation of Prior Talk in Everyday Interaction. A Semantic Map Approach. In: *Discourse Processes* 59(4), 298–325.

Zinken, Jörg/Ogiermann, Eva (2011): How to Propose an Action as Objectively Necessary. The Case of Polish ’trzeba x’ (’One Needs to x’). In: *Research on Language and Social Interaction* 44(3), 263–287.

Zinken, Jörg/Ogiermann, Eva (2013): Responsibility and Action: Invariants and Diversity in Requests for Objects in British English and Polish Interaction. In: *Research on Language and Social Interaction* 46(3), 256–276.

Zinken, Jörg/Rossi, Giovanni (2016): Assistance and Other Forms of Cooperative Engagement. In: *Research on Language and Social Interaction* 49(1), 20–26.

12 Anhang

12.1 Transkriptionskonventionen

Im Folgenden werden wichtigsten Transkriptionskonventionen des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems 2 (GAT 2) nach Selting et al. (2009) dargestellt, die in der vorliegenden Arbeit verwendet wurden.

Sequenzielle bzw. Verlaufsstruktur

`[ ]`	Überlappungen und Simultansprechen
`[ ]`	
`=`	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Sprecherbeiträge oder Segmente (*latching*)

Ein- und Ausatmen

`°h / h°`	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
`°hh / hh°`	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
`°hhh / hhh°`	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer

Pausen

`(.)`	Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
`(0.5)`	gemessene Pausen

Sonstige segmentale Konventionen

`und_äh`	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
`äh öh äm`	Verzögerungssignale, sogenannte "gefüllte Pausen"
`:`	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.
`?`	Abbruch durch Glottalverschluss

Akzentuierung

`akZENT`	Fokusakzent
`ak!ZENT!`	extra starker Akzent
`akzEnt`	Nebenakzent

Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen

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

Auffällige Tonhöhensprünge

↑	kleinere Tonhöhensprünge nach oben
↓	kleinere Tonhöhensprünge nach unten

Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeitsveränderungen, mit Extension

<<f> >	forte, laut
<<p> >	piano, leise
<<pp> >	pianissimo, sehr leise
<<all> >	allegro, schnell
<<len> >	lento, langsam
<<rall> >	rallentando, langsamer werdend

Veränderung der Stimmqualität, des Tonhöhenregisters und Artikulationsweise

<<h> >	hohes Tonhöhenregister
<<creaky> >	glottalisiert, "Knarrstimme"
<<flüsternd> >	Beispiel für Veränderung der Stimmqualität, wie angegeben

Lachen

haha hehe hihi	silbisches Lachen
((lacht))	Beschreibung des Lachens
<<lachend> >	Lachpartikeln in der Rede, mit Reichweite
<<:-)> soo>	„smile voice“

Rezeptionssignale

hm ja nein nee	einsilbige Signale
hm_hm ja_a	zweisilbige Signale
?hm?hm	mit Glottalverschlüssen, meistens verneinend

Sonstige Konventionen

((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse
<<hustend> >	sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse mit Reichweite
(xxx), (xxx xxx)	ein bzw. zwei unverständliche Silben
(solche)	vermuteter Wortlaut
(solche/welche)	mögliche Alternativen
((unverständlich, ca. 3 Sek))	unverständliche Passage mit Angabe der Dauer

12.2 Multimodale Transkription

Es folgt ein Überblick über die wichtigsten Konventionen der multimodalen Transkription nach Mondada[147], die in der vorliegenden Arbeit verwendet wurden (vgl. Deppermann 2018c: 85).

`ab`	Die Siglen der Interagierenden werden klein geschrieben und können auch durch zusätzliche Buchstaben ergänzt, wenn die genaue Annotation von unterschiedlichen Arten des leiblichen Handelns bei selben Interaktionsbeteiligten notwendig war, nämlich
`ab-k`	Körperbewegung (manchmal inkl. Kopfbewegungen)
`ab-b`	Blick
`ab-h`	Handbewegungen/-gesten
`ab-g`	Gesicht (manchmal inkl. Kopfbewegungen)

Die zeitliche Erstreckung nonverbaler Handlungen bzw. Aktivitäten, d.h. der Start- und Endpunkt werden in Sprecherzeilen bzw. in Pausenzeilen verankert und durch folgende Zeichen markiert:

`*+%$§&`	Markierung der Extension einer Handlung bzw. Aktivität
`*--->`	Die beschriebene Handlung bzw. Aktivität wird über die nachfolgenden Zeilen fortgesetzt,
`--->*`	bis dasselbe Symbol erreicht wird.
`>>`	Die beschriebene Handlung bzw. Aktivität fängt vor dem Beginn des Ausschnitts an.
`--->>`	Die beschriebene Handlung bzw. Aktivität wird nach dem Ende des Ausschnitts fortgesetzt.

Die Phasen einer Handlung bzw. einer Aktivität (vgl. Kendon 2004) werden folgendermaßen markiert:

`....`	Präparation einer Handlung bzw. Aktivität
`----`	Andauern einer Handlung bzw. Aktivität
`,,,,`	Retraktion einer Aktivität
`#`	Die Markierung der Position innerhalb des Turns / der Pausenzeile, an der eine Abbildung bzw. ein Screenshot erstellt wurde (steht in der Regel in der Zeile „abb“ = Abbildung).

[147] Siehe <https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription>.

12.3 Abbildungsverzeichnis

Abb. (1): Konstruktionsmodell (aus Imo/Lanwer 2020:5; nach Croft/Cruse 2004:258)..... 66

Abb. (2): NH 10 hält den Kopf des Patienten, während NH9 versucht, den Klettverschluss an den Nacken des Patienten zu bringen..... 93

Abb. (3): NH 10 greift den Klettverschluss der Halskrause..... 93

Abb. (4): PZ schaut TZ an. 112

Abb. (5): PZ wendet ihren Blick von TZ nach rechts, bevor TZ das Angebot annimmt..... 112

Abb. (6): PZ nimmt die Schere (im roten Kreis) und gibt sie TZ..... 112

Abb. (7): PC und DP schauen aus den Fenstern..... 117

Abb. (8): PC dreht sich weg von der Arbeitsfläche..... 120

Abb. (9): DP kommt auf PC zu. 120

Abb. (10): ZF greift nach der orangen Schüssel..... 128

Abb. (11): ZF greift nach der blauen Schüssel..... 128

Abb. (12): ZF zieht die blaue Schüssel zu sich selbst. 128

Abb. (13): GS schaut ZF an, während sie Brot aus der orangen Schüssel in die blaue umschüttet, und fragt, ob er noch Brot schneiden soll. 129

Abb. (14): PC hält mit der linken Hand die Schüssel mit Eiweiß über der Schüssel mit den Nudeln und reicht mit der rechten Hand den Löffel an DP..... 138

Abb. (15): MW rechtfertigt das Bremsen des Autos, indem sie auf die Fußgänger verweist, welche die Straße vor dem Auto überqueren (rechts). 141

Abb. (16): RR fragt NR nach einem Parfüm, während NR zu der Kundin im pinkfarbenen Mantel sieht (XW)..... 147

Abb. (17): XW fragt NR, ob sie gut aussieht. 147

Abb. (18): AS schaut auf den Tisch..... 165

Abb. (19): Das Auto fährt eine T-Kreuzung an..... 166

Abb. (20): T-Kreuzung..... 167

Abb. (21): CA dreht sich um, schaut auf RA mit hochgezogenen Augenbauen und lächelt..... 174

Abb. (22): Relation zwischen Wissenspositionen von SprecherInnen und RezipientInnen für unterschiedliche *kannst du…?*-Fragetypen. 177

Abb. (23): LL und EL schauen zum Hocker. 179

Abb. (24): EL wendet sich zum Hocker und fängt an, aufzustehen. 179

Abb. (25): EL schaut auf den Schraubenzieher, während LL darauf zeigt..... 180

Abb. (26): TZ beginnt sich aufzurichten. 181

Abb. (27): TZ holt die Folie. 182

Abb. (28): PA liegt auf der Liege, als TH ihn bittet, sich über den rechten Arm hochzustützen..... 186

Abb. (29): PA steht auf. ... 186

Abb. (30): TZ versucht, das Bett anzuheben, während PZ zur anderen Bettseite läuft. ... 189

Abb. (31): PZ schaut zu TZ. ... 189

Abb. (32): PZ tritt hinter das Kopfteil des Betts. ... 190

Abb. (33): PZ blickt und zeigt auf den Karton, den TZ hält. ... 197

Abb. (34): RT reicht RK das Kabel, während RK sagt, dass es nicht passt. ... 219

Abb. (35): RT gibt das Kabel an RK. ... 220

Abb. (36): GG wendet sich zu VP, während sie sich dafür entschuldigt, dass sie gehen muss. ... 222

Abb. (37): GG erhebt sich zu VP gewandt, während VP den *willst du…?*-Turn realisiert und sitzen bleibt. ... 222

Abb. (38): AG zeigt auf die Auflaufform (im roten Kreis) und fragt, ob NR den Schafskäse hineintun will. ... 224

Abb. (39): CA schaut auf den Backofen nach Ras *willst du…?*-Frage. ... 227

Abb. (40): CA runzeln die Stirn und schaut in das Rezept, während sie sagt, dass RA Recht hat. ... 227

Abb. (41): VM schaut auf SMs Handeln, während JM die Milchkanne hält (im roten Kreis) und VM fragt, ob er auch ein bisschen Milch will. ... 231

Abb. (42): FN und NJ setzen sich an den Tisch, während SL das magst du…?-Angebot an FN formuliert. ... 233

Abb. (43): CS rührt den Reis und bittet OE, ein bisschen Brühe dazuzugeben ... 236

Abb. (44): NG nimmt die Weinflasche, nachdem ZF fragt, ob er noch Wein einschenken mag. ... 238

Abb. (45): Verteilung von Handlungen in *willst du..?, magst du…?* und *möchtest du…?*. ... 241

Abb. (46): NR schaut auf die restlichen Zitronen im Netz auf der Arbeitsfläche (AG links, in diesem Moment auf der Aufnahme nicht zu sehen). ... 256

Abb. (47): PZ nimmt die Leiter. ... 258

Abb. (48): PZ stellt die Leiter hinter den Schrank. ... 258

Abb. (49): LM liefert einen Account an MW, während BM einen Lösungsvorschlag an ZM initiiert ... 260

Abb. (50): NR zeigt auf die Zitronen, während AG das Dressing über dem Salat hält. ... 262

Abb. (51): NR greift nach den Zitronen. ... 262

Abb. (52): ZF schaut auf das Stück Sellerie, das NG dreht, bis der Käse abtropft. ... 265

Abb. (53): DP steht an der Arbeitsfläche, während PC am Herd kocht ... 268

Abb. (54): Die Patientin (SR) setzt sich herunter. ... 273

Abb. (55): KL setzt sich herunter. ... 274

Abb. (56): KL schaut zu SR, während SR versucht, die Stirn hochzuheben. ... 275

Abb. (57): NR (links) wirft Essensreste in den Restmüll. ... 284

Abb. (58): AG schaut auf NRs Handy (im roten Kreis), das angefangen hat zu leuchten. ... 284

Abb. (59): AG schaut auf NRs Handy (im roten Kreis hinter der Wasserflasche)..... 286

Abb. (60): NR schaut auf ihr Handy (im roten Kreis hinter der Wasserflasche)..... 286

Abb. (61): NJ schaut auf AS während des *ich kann…*-Turns..... 305

Abb. (62): RM schaut auf VP, während sie die Vergewisserungsfrage in Zeile 05 stellt. 306

Abb. (63): VM reicht JM sein Brötchen, während JM ihr eigenes Brötchen schneidet. 312

Abb. (64): DO beugt sich nach unten zu seiner Tasche..... 315

Abb. (65): DO schaut auf TN und ist dabei, seinen Laptop zu öffnen, während er den *ich kann…*-Turn (Z. 14) realisiert. 316

Abb. (66): TN initiiert ‚news receipt' *oh*, während DO schon in den Laptop schaut..... 316

Abb. (67): RK schaut auf AS, während er sagt, dass er ihr eine Richtung sagen kann (Z. 08)..... 318

Abb. (68): AS schaut auf RK, wärhend er sich die Richtung überlegt..... 318

Abb. (69): Deontische Stärke von *ich kann…* in Angeboten und Ankündigungen..... 348

12.4 Tabellenverzeichnis

Tab. (1): Zusammenfassung von Ergebnissen von Curl 2006 (aus Drew 2013b: 6)..... 49

Tab. (2): Unterscheidungskriterien zwischen Aufforderungen, Angeboten und Vorschlägen (aus Couper-Kuhlen 2014: 634)..... 51

Tab. (3): Übersicht über die Datengrundlage für die Kollektionsbildung..... 95

Tab. (4): Verteilung der Formate auf Interaktionsarten. 98

Tab. (5): Finale Intonation in unterschiedlichen Verwendungen von *soll ich…?*..... 150

Tab. (6): Prosodisch fokussierte Konstituenten in unterschiedlichen Verwendungen von *soll ich…?*..... 151

Tab. (7): Argumentrealisierung in unterschiedlichen Verwendungen von *soll ich…?*. 152

Tab. (8): Vorkommen von Modal bzw. Abtönungspartikeln und Adverbien in unterschiedlichen Verwendungen von *soll ich…?*. 153

Tab. (9): Zusammenfassender Überblick über Verwendungsweisen von *soll ich…?*..... 157

Tab. (10): Finale Intonation in unterschiedlichen Verwendungen von *kannst du…?*. 199

Tab. (11): Prosodisch fokussierte Konstituenten in unterschiedlichen Verwendungen von *kannst du…?*..... 200

Tab. (12): Argumentrealisierung in unterschiedlichen Verwendungen von *kannst du…?*. 201

Tab. (13): Vorkommen von Modal- bzw. Abtönungspartikeln und Adverbien in unterschiedlichen Verwendungen von *kannst du…?*. 202

Tab. (14): Arten von Rückmeldungen nach unterschiedlichen *kannst du..?*-Verwendungen. 204

Tab. (15): Zusammenfassender Überblick über Verwendungsweisen von *kannst du…?*. 208

Tab. (16): Anzahl von Handlungen in einzelnen Kollektionen zu *willst du..?, magst du…?* und *möchtest du…?*. 241

Tab. (17): Finale Intonation in unterschiedlichen Verwendungen von *willst/magst/möchtest du…?*. 243

Tab. (18): Prosodisch fokussierte Konstituenten in unterschiedlichen Verwendungen von *willst/magst/möchtest du…?*..... 244

Tab. (19): Argumentrealisierung in unterschiedlichen Verwendungen von *willst/magst/möchtest du…?*..... 245

Tab. (20): Vorkommen von Modal- bzw. Abtönungspartikeln und Adverbien in unterschiedlichen Verwendungen von *willst/magst/möchtest du…?*. 246

Tab. (21): Arten von Reaktionen nach unterschiedlichen *willst/magst/möchtest du…?*-Verwendungen. 247

Tab. (22): Zusammenfassender Überblick über Verwendungsweisen bzw. Handlungen von *willst/magst/möchtest du…?*..... 250

Tab. (23): Argumentrealisierung in unterschiedlichen Verwendungen von *du kannst…*..... 289

Tab. (24): Wortfolgemuster in unterschiedlichen Verwendungen von *du kannst…* 290

Tab. (25): Vorkommen von Modal- bzw. Abtönungspartikeln und Adverbien in unterschiedlichen Verwendungen von *du kannst…* 292

Tab. (26): Arten des Vollverbinfinitivs in *du kannst…*-Verwendungen. 294

Tab. (27): Überblick über Arten der Rückmeldung nach unterschiedlichen Handlungen mit *du kannst…* 295

Tab. (28): Zusammenfassender Überblick über Verwendungsweisen von *du kannst…* 298

Tab. (29): Argumentrealisierung in unterschiedlichen Verwendungen von *ich kann…* 338

Tab. (30): Wortfolgemuster in unterschiedlichen Verwendungen von *ich kann…* 339

Tab. (31): Vorkommen von Modal- bzw. Abtönungspartikeln und Adverbien in unterschiedlichen Verwendungen von *ich kann…* 341

Tab. (32): Arten des Vollverbinfinitivs in *ich kann…*-Verwendungen. 342

Tab. (33): Überblick über Arten der Rückmeldung nach unterschiedlichen Handlungen mit *ich kann…* 343

Tab. (34): Überblick über die Initiierung der mit *ich kann…* formulierten Handlung vor der Rückmeldung der AdressatInnen. 344

Tab. (35): Zusammenfassender Überblick über Verwendungsweisen von *ich kann…* 347

12.5 Beispielverzeichnis

Bsp. (1): FOLK_E_00327_SE_01_T_01_c135_lüftung ... 52
Bsp. (2): Davidson, 1984:127 ... 60
Bsp. (3): FOLK_E_00120_SE_01_T_01_c230_licht ... 86
Bsp. (4a): FOLK_E_00136_SE_01_T_01_c165_pulsoxi ... 92
Bsp. (4b): FOLK_E_00136_SE_01_T_01_c165_pulsoxi ... 92
Bsp. (5): FOLK_E_00217_SE_01_T_04_c543_schere ... 111
Bsp. (6): FOLK_E_00120_SE_01_T_01_c230_licht ... 113
Bsp. (7): FOLK_E_00327_SE_01_T_01_c660_schauen ... 116
Bsp. (8): FOLK_E_00327_SE_01_T_01_DF_01_c216_schneiden ... 119
Bsp. (9): FOLK_E_00171_SE_01_T_01_c711_lenken ... 121
Bsp. (10): FOLK_E_00225_SE_01_T_01_c71_zwiebel ... 124
Bsp. (11): FOLK_E_00327_SE_01_T_01_c678_nudeln ... 126
Bsp. (12): FOLK_E_00293_SE_01_T_02_c835_brot ... 127
Bsp. (13): FOLK_E_00291_SE_01_T_02_c1116_runterschalten ... 131
Bsp. (14): FOLK_E_00355_SE_01_T_02_c871_youtube ... 132
Bsp. (15): FOLK_E_00225_SE_01_T_01_c371_paprika ... 134
Bsp. (16): FOLK_E_00120_SE_01_T_01_c1330_wiederholen ... 136
Bsp. (17): FOLK_E_00327_SE_01_T_02_c462_rührst ... 137
Bsp. (18): FOLK_E_00309_SE_01_T_02_c818_aufmachen ... 140
Bsp. (19): FOLK_E_00291_SE_01_T_03_c537_überfahren ... 141
Bsp. (20): FOLK_E_00350_SE_01_T_01_c750_schlagen ... 144
Bsp. (21): FOLK_E_00426_SE_01_T_02_c168_nein ... 146
Bsp. (22): FOLK_E_00251_SE_01_T_02_c631_kochen ... 165
Bsp. (23): FOLK_E_00171_SE_01_T_01_c464_weiterfahren ... 166
Bsp. (24): FOLK_E_00343_SE_01_T_01_c777_aushalten ... 168
Bsp. (25): FOLK_E_00169_SE_01_T_02_c124_leben ... 170
Bsp. (26): FOLK_E_00204_SE_01_T_03_c374_verkaufen ... 171
Bsp. (27): Talkbank_CallHome_6162 _c360_kreditanalyse ... 173
Bsp. (28): FOLK_E_00331_SE_01_T_02_c112_backen ... 174
Bsp. (29): FOLK_E_00299_SE_01_T_01_c130_geben ... 179
Bsp. (30): FOLK_E_00217_SE_01_T_04_c807_folie ... 181
Bsp. (31): FOLK_E_00291_SE_01_T_02_c1251_karten ... 183
Bsp. (32): FOLK_E_00374_SE_01_T_02_c509_delay ... 185
Bsp. (33): FOLK_E_00360_SE_01_T_02_c369_hochstützen ... 186

Bsp. (34): FOLK_E_00217_SE_01_T_04_c13_heben ... 189
Bsp. (35): FOLK_E_00125_SE_01_T_01_c197_lesen ... 192
Bsp. (36): FOLK_E_00413_SE_01_T_01_c335_sagen ... 194
Bsp. (37): FOLK_E_00217_SE_01_T_01_c692_zusammenbauen ... 196
Bsp. (38): FOLK_E_00370_SE_01_T_01_c868_ausbildung ... 215
Bsp. (39): FOLK_E_00217_SE_01_T_04_c310-329_klebedings ... 216
Bsp. (40): FOLK_E_00252_SE_01_T_01_doof ... 217
Bsp. (41): FOLK_E_00171_SE_01_T_01_c898_gucken ... 220
Bsp. (42): FOLK_E_00357_SE_01_T_02_c824_ raus ... 222
Bsp. (43): FOLK_E_00225_SE_01_T_01_c371_schafskäse ... 225
Bsp. (44): FOLK_E_00331_SE_01_T_01_c109_vorheizen ... 227
Bsp. (45): FOLK_E_00331_SE_01_T_01_c460_rezept ... 230
Bsp. (46): FOLK_E_00309_SE_01_T_01_672_milch ... 231
Bsp. (47): FOLK_E_00253_SE_01_T_01_c186_stirnseite ... 233
Bsp. (48): FOLK_E_00350_SE_01_T_02_c487_nochmal ... 236
Bsp. (49): FOLK_E_00300_SE_01_T_01_c795_reintun ... 237
Bsp. (50): FOLK_E_00293_SE_01_T_01_c602_einschenken ... 238
Bsp. (51): FOLK_E_00225_SE_01_T_02_c563_zitronen ... 256
Bsp. (52): FOLK_E_00217_SE_01_T_03_c1066_rolle ... 258
Bsp. (53): FOLK_E_00291_SE_01_T_02_c511_pizza ... 260
Bsp. (54): FOLK_E_00225_SE_01_T_02_c513_zitronen1 ... 262
Bsp. (55): FOLK_E_00225_SE_01_T_02_c513_zitronen2 ... 264
Bsp. (56): FOLK_E_00293_SE_01_T_02_c307_halbieren ... 265
Bsp. (57): FOLK_E_00217_SE_01_T_02_c490_warten ... 268
Bsp. (58): FOLK_E_00327_SE_01_T_01_c559_hackfleisch ... 269
Bsp. (59): FOLK_E_00332_SE_01_V_01_01_besteck ... 271
Bsp. (60): FOLK_E_00146_SE_01_V_01_c282_stehenbleiben ... 273
Bsp. (61): FOLK_E_00409_SE_01_T_01_c862_stirn ... 274
Bsp. (62): FOLK_E_00291_SE_01_T_02_c989_beschleunigen ... 277
Bsp. (63): FOLK_E_00291_SE_01_T_01_c240_schalten ... 279
Bsp. (64): FOLK_E_00225_SE_01_T_01_c71_gern ... 281
Bsp. (65): FOLK_E_00309_SE_01_T_01_c525_hinstellen ... 283
Bsp. (66): FOLK_E_000225_SE_01_T_02_c444_handy1 ... 284
Bsp. (67): FOLK_E_000225_SE_01_T_02_c444_handy2 ... 286
Bsp. (68): FOLK_E_00251_SE_01_T_01_c229_wohnung ... 305
Bsp. (69): FOLK_E_00357_SE_01_T_01_c405_küche ... 307

Bsp. (70): FOLK_E_00217_SE_01_T_03_c1342_anstrengend 309
Bsp. (71): FOLK_E_00217_SE_01_T_03_c1237_hinsetzen 310
Bsp. (72): FOLK_E_00350_SE_01_T_03_c106_freiwillig 311
Bsp. (73): FOLK_E_00309_SE_01_T_01_c532_erdbeer 312
Bsp. (74): FOLK_E_00174_SE_01_T_02_c737_ultrarot 315
Bsp. (75): FOLK_E_00169_SE_01_T_01_c462_richtung 317
Bsp. (76): FOLK_E_00303_SE_01_T_02_c1129_zeit 320
Bsp. (77): FOLK_E_00024_SE_01_T_07_c355_interviewen 324
Bsp. (78): FOLK_E_00331_SE_01_T_02_c112_eier 326
Bsp. (79): FOLK_E_00291_SE_01_T_02_c1294_einparken 327
Bsp. (80): FOLK_E_00327_SE_01_T_01_c304_wein 329
Bsp. (81): FOLK_E_00331_SE_01_T_01_c595_bescheuert 331
Bsp. (82): FOLK_E_00432_SE_01_T_01_c140_berge 333
Bsp. (83): FOLK_E_00225_SE_01_T_02_c419_geld 335
Bsp. (84): FOLK_E_00348_SE_01_T_02_c356_sixt 336