

Marie Klatt

Multimodaler Spracherwerb:

Die Entwicklung der kooperativen
Nichtzustimmung bei deutschen
und französischen Kindern

Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung 2024
<http://www.verlag-gespraechsforschung.de>
ISBN 978 - 3 - 936656 - 92 - 3

Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde
der Philologischen Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br.

vorgelegt von Marie Kerstin Klatt

Erstgutachter: Prof. Dr. Stefan Pfänder
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Heike Behrens
Drittgutachter: Prof. Dr. Carl Eduard Scheidt
Vorsitzender der Prüfungskommission: Prof. Dr. Andreas Gelz
Vorsitzender des Promotionsausschusses: Prof. Dr. Dr. h.c. Bernd Kortmann

Datum der mündlichen Prüfung: 9.7.2024

Alle Rechte vorbehalten.

© Verlag für Gesprächsforschung, Dr. Martin Hartung, Göttingen 2024

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

Danksagung

Mein erster Dank geht an das *Evangelische Studienwerk e.V. Villigst* für die großzügige Förderung dieses mehrjährigen Projekts, ohne die diese Arbeit nicht hätte geleistet werden können.

Mein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Stefan Pfänder für die vertrauensvolle Betreuung. Deine Geduld, Deine fachlichen und methodischen Beiträge sowie Deine stets sehr einfühlsame Unterstützung waren von unschätzbarem Wert. Herzlichen Dank an meine Zweitbetreuerin Prof. Dr. Heike Behrens für die konstante Hilfe und die immer sehr sorgfältigen Rückmeldungen. Ich möchte Prof. Dr. Carl Eduard Scheidt meinen aufrichtigen Dank für sein gründliches Korrekturlesen meiner Arbeit als Drittgutachter aussprechen. Ich bedanke mich auch bei meinen Kolleg:innen für die zahlreichen intensiven Diskussionen und Datensitzungen: Dr. Elke Schumann, Dr. Philipp Freyburger, Dr. Daniel Mandel, Dr. Florian Dreyer, Wifek Bouaziz, Dr. Dennis Dressel, Daniel Muz, Dr. Ignacio Satti, Daniel Alcón, Nicole Mazzetti und Laura Patrizzi. Danke an Maria Vollmer für die tägliche motivierende und moralische Unterstützung sowie an Annett Hoffmann und Lea-Sophie Kohl für den interdisziplinären Austausch. Herzlichen Dank für die fachliche Hilfe und die methodischen Auseinandersetzungen bei Kolloquien: Prof. Dr. Oliver Ehmer, Prof. Dr. Daniel Jacob, Prof. Dr. Elisabeth Gülich, Dr. Claus Pusch, Prof. Dr. Daniela Marzo, Prof. Dr. Uta Reinöhl und alle Mitarbeiter:innen des Romanischen Seminars. Danke an Sven, Laura Becker, Naomi Peck und Julia Müller für die hilfreichen Hinweise bei der statistischen Auswertung der Daten sowie an Philipp Nierle für die Mithilfe bei den anonymisierten Zeichnungen. Ich bedanke mich auch bei Sarah, Alma, Laura, Paul, Kira, Anja, Britta, Leonie, Amelie, Nina und Maria für das fleißige Korrekturlesen. Ich möchte mich warmherzig bei Lukas, Frederick, Elisa und Inti dafür bedanken, dass sie mir ihr Spieluniversum geöffnet haben und ich die Welt für kurze Momente durch Kinderaugen sehen durfte. Danke an die *Hermann Paul School of Linguistics* für die Bereitstellung eines Büros. Ein großer Dank an die Familien, die sich bereit erklärt haben, sich filmen zu lassen, um mir einen Einblick in die intime Eltern-Kind-Interaktion zu geben. Darüber hinaus bedanke ich mich bei all den Personen, mit denen ich mich auf Konferenzen, Tagungen und Workshops austauschen durfte.

Danke an meine Familie, besonders an meine Eltern, die mich immer seit Anfang an in jeder Situation unterstützt haben. Mein Dank von Herzen richtet sich an meinen Partner, der während dieses langen Prozesses immer an meiner Seite war und mich durch alle Höhen und Tiefen zuverlässig begleitet hat.

Freiburg im Breisgau, 26.08.2024

Marie Klatt

Zusammenfassung

Diese Arbeit untersucht die verschiedenen Formen der Nichtzustimmung von deutsch- und französischsprachigen Kindern im Alter von ein bis fünf Jahren in instruktiven und freien Spielinteraktionen mit einem Elternteil. Die Analysen konzentrieren sich darauf, wie Kinder ihre Nichtzustimmung ausdrücken, nachdem sie aufgefordert wurden, etwas zu tun (*recruitment*). Das Interesse richtet sich zum einen auf die verbalen, körperlichen und prosodischen Ressourcen, die in den verschiedenen Altersgruppen verwendet werden, und zum anderen auf die Nichtzustimmungsarten, die aus der Verwendung dieser Ressourcen hervorgehen. Im Anschluss wird geprüft, unter welchen Bedingungen Nichtzustimmung kooperativ gestaltet ist.

Die Studie basiert auf zwei Langzeitkorpora mit Videoaufnahmen. Das erste Korpus (Trans-Gen) umfasst 23 Stunden Aufnahmen von 47 Müttern und Kindern im Alter von ein-, drei- und fünf Jahren in einer Zweierkonstellation (sog. ‚Dyaden‘). Das zweite Korpus (ILuPE) besteht aus zehn Eltern-Kind-Dyaden, die über einen Zeitraum von drei Jahren ein- bis dreimal aufgenommen wurden, und umfasst siebzehn Stunden Aufnahmen. Die Sammlung besteht insgesamt aus 343 Vorkommen von Nichtzustimmung.

Als Methode wird die entwicklungsorientierte Konversationsanalyse verwendet, die die Perspektive der Teilnehmenden und insbesondere der Kinder berücksichtigt, sowie die Multimodalitätsforschung. Zu den longitudinal-querschnittlichen Analysen kommen quantitative hinzu, die generalisierbare Aussagen sowie neue Hypothesen ermöglichen.

Nach der Darstellung des aktuellen Forschungsstandes (Kapitel 2) und der Beschreibung der verwendeten Methode (Kapitel 3) werden drei Analysekapitel vorgestellt. Das erste Kapitel (Kapitel 4) konzentriert sich auf die *action*-Ebene (d. h. auf den lokalen nächstrelevanten Handlungsschritt) und beleuchtet drei Praktiken, die es den Kindern erlauben, Teile des elterlichen *recruitments* auszuhandeln oder abzulehnen. Im zweiten Kapitel (Kapitel 5) wird eine Praktik auf der *activity*-Ebene (d. h. im globalen Rahmen der Spielaktivität) vorgestellt, mit der Kinder Spielaktivitäten beenden. Das dritte und letzte Analysekapitel (Kapitel 6) befasst sich mit kooperativen und unkooperativen Aspekten des Phänomens.

Drei zentrale Forschungsergebnisse lassen sich aufführen: Die kindliche Nichtzustimmung findet auf verschiedenen Ebenen der Interaktion statt (lokale *action*-Ebene und globale *activity*-Ebene); die Nichtzustimmungen lassen sich in verschiedene Praktiken mit unterschiedlichen Funktionen einteilen, die in beiden untersuchten Kontexten zu finden sind; die Nichtzustimmungen werden in diesem spielerischen Kontext in der Regel kooperativ gestaltet.

Indem sie die kindliche Nichtzustimmung durch die Lupe der Multimodalität untersucht und ihren kooperativen Charakter aufzeigt, trägt diese Arbeit zu der zunehmenden Zahl entwicklungsorientierter konversationsanalytischer Forschungen bei. Darüber hinaus ermöglicht die Arbeit es, Personen zu sensibilisieren, die täglich mit Kindern in Kontakt kommen.

Inhaltsverzeichnis

1	Das Phänomen der kindlichen Nichtzustimmung.....	9
1.1	<i>Einführung in den Untersuchungsgegenstand</i>	9
1.2	<i>Leitfragen.....</i>	11
1.3	<i>Datengrundlage: Korpora und Kollektionen.....</i>	12
1.4	<i>Praktiken der Nichtzustimmung auf der action- und auf der activity-Ebene</i>	13
1.5	<i>Zum Aufbau dieser Arbeit.....</i>	14
2	Theorie: Kindliche Nichtzustimmung in der Eltern-Kind-Interaktion.....	19
2.1	<i>Anliegen des Kapitels und Einbettung in die vorliegende Arbeit</i>	19
2.2	<i>Kinder- und Familieninteraktionsforschung</i>	19
2.2.1	<i>Überblick zum interdisziplinären Stand der Forschung.....</i>	19
2.2.2	<i>Die multimodale kindzentrierte Konversationsanalyse.....</i>	20
2.2.3	<i>Longitudinale und quantitative Ansätze in der Konversationsanalyse</i>	23
2.3	<i>Action-Ebene: Grundsätze der sequenziellen Organisation.....</i>	24
2.3.1	<i>Handlung und Praktik</i>	24
2.3.2	<i>Der Sprecherwechselmechanismus und die Paarsequenz.....</i>	25
2.3.3	<i>Flexible interaktionale Projekte</i>	27
2.4	<i>Activity-Ebene: Gemeinsame Aktivitäten in der Eltern-Kind- Interaktion.....</i>	28
2.4.1	<i>Aktivitäten und Spielaktivitäten</i>	28
2.4.2	<i>Joint actions in Spielaktivitäten</i>	30
2.4.3	<i>Aufmerksamkeit und Partizipation in gemeinsame Aktivitäten.....</i>	31
2.5	<i>Konfliktträchtige soziale Interaktion</i>	35
2.5.1	<i>Interdisziplinärer Stand der Konflikt- und Streitforschung</i>	35
2.5.2	<i>Überblick zu den konfliktträchtigen Interaktionen in der Konversationsanalyse</i>	36
2.5.3	<i>Sequenzielle Abläufe und Kategorisierungen in Konfliktsequenzen</i>	37
2.5.4	<i>Präferenzorganisation und normative Erwartungen.....</i>	37
2.6	<i>Andere dazu bringen, etwas zu tun</i>	40
2.6.1	<i>Konzepte aus der Pragmatik und aus der Konversationsanalyse.....</i>	40
2.6.2	<i>Recruitment</i>	41
2.6.3	<i>Instruktionen.....</i>	43
3	Methode: Datengrundlage und Analysewerkzeuge	45
3.1	<i>Anliegen des Kapitels und Einbettung in die vorliegende Arbeit</i>	45
3.2	<i>Datengrundlage 1: Das deutschsprachige Trans-Gen-Korpus.....</i>	45
3.2.1	<i>Das TRANS-GEN-Projekt „Meine Kindheit, Deine Kindheit“</i>	45
3.2.2	<i>Das Teilkorpus Trans-Gen</i>	46
3.2.3	<i>Struktur der Spielsequenz.....</i>	52
3.3	<i>Datengrundlage 2: Das französisch-deutschsprachiger ILuPE-Korpus</i>	54
3.4	<i>Methodischer Vorgang</i>	58
3.4.1	<i>Sichtung der Daten und Herstellung einer Fall-Kollektion.....</i>	58
3.4.2	<i>Kodierung und erste quantitative Ansätze mithilfe der deskriptiven Statistik</i>	61
3.5	<i>Grenzen der longitudinalen kindzentrierten Konversationsanalyse.....</i>	63
3.5.1	<i>Methodische Herausforderungen mit der longitudinalen Analyse.....</i>	63
3.5.2	<i>Anwendbarkeit der Methode bei präverbalen Kindern</i>	65
3.5.3	<i>Die Bestimmung des ersten Paarsequenzteil (EPT).....</i>	67
3.5.4	<i>Natürlichkeit der Daten: instruktionsgeleitete und freie Spielsituationen</i>	68

4	Nichtzustimmen auf der <i>action</i>-Ebene	73
4.1	<i>Anliegen des Kapitels und Einbettung in die vorliegende Arbeit</i>	73
4.2	<i>Konzepte der Nichtzustimmung</i>	74
4.2.1	Ähnliche Konzepte aus der aktuellen Forschung	74
4.2.2	Nichtzustimmung auf der <i>action</i> -Ebene: Aushandlung und Ablehnung	77
4.3	<i>Analysen: Modifizierung des projizierten Agens</i>	78
4.3.1	Formen der Modifizierung des Agens	78
4.3.2	Beispiel 1 (Trans-Gen-Korpus, im Alter von drei Jahren)	82
4.3.3	Beispiel 2 (Trans-Gen-Korpus, im Alter von fünf Jahren)	85
4.3.4	Beispiel 3 (ILuPE-Korpus, im Alter von drei Jahren)	89
4.3.5	Zwischenfazit zur Modifizierung des Agens	91
4.4	<i>Analysen: Ablehnung mit direktangeschlossenem Alternativangebot</i>	91
4.4.1	Formen der Ablehnung mit direktangeschlossenem Alternativangebot	92
4.4.2	Beispiel 1 (Trans-Gen-Korpus, im Alter von drei Jahren)	93
4.4.3	Beispiel 2 (Trans-Gen-Korpus, im Alter von einem Jahr)	94
4.4.4	Beispiel 3 (ILuPE-Korpus, im Alter von vier Jahren)	98
4.4.5	Zwischenfazit zur Ablehnung mit direktangeschlossenem Alternativangebot	100
4.5	<i>Analysen: Ablehnung des nächsten Handlungsschritts</i>	100
4.5.1	Formen der Ablehnung des nächsten Handlungsschritts	100
4.5.2	Beispiel 1 (Trans-Gen-Korpus, im Alter von einem Jahr)	104
4.5.3	Beispiel 2 (Trans-Gen-Korpus, im Alter von fünf Jahren)	107
4.5.4	Beispiel 3 (ILuPE-Korpus, im Alter von einem Jahr)	109
4.5.5	Beispiel 4 (ILuPE-Korpus, im Alter von drei Jahren)	113
4.5.6	Zwischenfazit zur Ablehnung des nächsten Handlungsschritts	115
4.6	<i>Statistischer Auswertungsansatz im Trans-Gen-Korpus</i>	115
4.6.1	Alters- und Geschlechtsvergleich: Nichtzustimmungen auf der <i>action</i> -Ebene	115
4.6.2	Verschiedene Praktiken der Nichtzustimmung auf der <i>action</i> -Ebene	118
4.7	<i>Zwischenfazit zum Kapitel 4: Nichtzustimmen auf der action-Ebene</i>	121
5	Nichtzustimmen auf der <i>activity</i>-Ebene	123
5.1	<i>Anliegen des Kapitels und Einbettung in die vorliegende Arbeit</i>	123
5.2	<i>Konzepte zur Beendigung in Interaktion</i>	124
5.2.1	Ähnliche Konzepte aus der aktuellen Forschung: ‚closings‘ und ‚disengagement‘	124
5.2.2	Vorzeitige Beendigung der laufenden <i>joint action</i>	126
5.3	<i>Analysen: Vorzeitige Beendigung der laufenden joint action</i>	127
5.3.1	Formen der vorzeitigen Beendigung (Trans-Gen-Korpus)	128
5.3.2	Beispiel 1: Verbale Markierung der Beendigung	134
5.3.3	Beispiel 2: Körperliche Distanzierung	138
5.3.4	Beispiel 3: Explizites Alternativangebot durch eine abrupte Initiierung	141
5.3.5	Beispiel 4: Abwesenheit des nächsten relevanten Paarglieds	144
5.3.6	Beispiel 5: Körperliche Distanzierung (ILuPE-Korpus)	148
5.3.7	Beispiel 6: Verbale Markierung der Beendigung (ILuPE-Korpus)	150
5.3.8	Reaktionen der Kinder bei Nichtakzeptanz der Eltern	152
5.3.9	Zwischenfazit zur vorzeitigen Beendigung der <i>joint action</i>	155
5.4	<i>Statistischer Auswertungsansatz im Trans-Gen-Korpus (activity-Ebene)</i>	156
5.4.1	Altersvergleich: Praktiken auf der <i>activity</i> -Ebene	156
5.4.2	Geschlechtsvergleich: Eine <i>joint action</i> beenden	159
5.5	<i>Statistischer Auswertungsansatz im Trans-Gen-Korpus (Gesamt-Kollektion)</i>	160
5.5.1	Altersvergleich: Nichtzustimmungen auf der <i>activity</i> - und der <i>action</i> -Ebene	160
5.5.2	Bemerkungen zur Gesamtkollektion	161
5.6	<i>Zwischenfazit zum Kapitel 5: Nichtzustimmung auf der activity-Ebene</i>	163

6	Beobachtungen zu kooperativen Aspekten der kindlichen Nichtzustimmung	167
6.1	<i>Anliegen des Kapitels und Einbettung in die vorliegende Arbeit</i>	167
6.2	<i>Konzepte der Kooperation in Interaktion</i>	168
6.2.1	Begriffsklärung: Kooperation.....	168
6.2.2	(Dis-)Alignierung und (Dis-)Affiliation in Bezug auf Kooperation.....	171
6.3	<i>Nichtzustimmungen begründen</i>	173
6.3.1	Begriffsklärung: Argumentieren, Begründen, Erklären.....	173
6.3.2	Begründen in der Konversationsanalyse: Die Realisierung von <i>accounts</i>	174
6.3.3	Analyse der <i>accounts</i> im Trans-Gen-Korpus.....	175
6.3.4	Beispiel 1: Mit einem <i>unwillingness-account</i> nicht zustimmen.....	180
6.3.5	Beispiel 2: Mit einem Deklarativsatz als <i>inability-account</i> nicht zustimmen.....	182
6.3.6	Beispiel 3: Mit einem <i>inability-account</i> mit <i>können</i> nicht zustimmen.....	184
6.3.7	Beispiel 4: Steigerung der <i>inability-accounts</i>	186
6.3.8	Zwischenfazit: Nichtzustimmungen begründen.....	189
6.4	<i>Alternativen nennen und Kompromisse eingehen</i>	190
6.4.1	Begriffsklärung: Alternativangebot.....	190
6.4.2	Beispiel 1: Alternativangebot auf der lokalen <i>action</i> -Ebene.....	192
6.4.3	Beispiel 2: Alternativangebot auf der globalen <i>activity</i> -Ebene.....	194
6.4.4	Zwischenfazit: Alternativangebote.....	195
6.5	<i>Abwesenheit des nächsten Paarglieds</i>	196
6.5.1	Begriffsklärung: Abwesenheit des nächsten Paarglieds.....	196
6.5.2	Nichtreagieren und Themenwechsel im Trans-Gen-Korpus.....	198
6.5.3	Beispiel 1: Abwesenheit des nächsten Paarglieds auf der <i>activity</i> -Ebene.....	199
6.5.4	Beispiel 2: Abwesenheit des nächsten Paarglieds auf der <i>action</i> -Ebene.....	203
6.5.5	Zwischenfazit: Abwesenheit des nächsten Paarglieds.....	205
6.6	<i>Zwischenfazit zum Kapitel 6</i>	205
7	Fazit: Kooperative Aspekte der kindlichen Nichtzustimmung	209
7.1	<i>Konzeptualisierung der Nichtzustimmung auf der action- und activity-Ebene</i>	209
7.2	<i>Repertoire der Ressourcenformen</i>	211
7.3	<i>Verteilung der Nichtzustimmungen</i>	213
7.4	<i>Kooperativer Charakter der Nichtzustimmung</i>	214
7.5	<i>Zwei zentrale methodische Distinktionen zwischen Mikro- und Makroebenen</i>	216
7.6	<i>Die emische Perspektive: Das Kind als gleichberechtigter Gesprächspartner</i>	218
7.7	<i>Anwendungspotenzial und Ausblick</i>	219
8	Bibliographie	221
9	Anhang	241

1 Das Phänomen der kindlichen Nichtzustimmung

1.1 Einführung in den Untersuchungsgegenstand

Grenzsetzung, Konsens, Zustimmung und Einverständnis. Diese Begriffe gliedern sich immer mehr in unsere Alltagssprache ein und nähren einen politischen und gesellschaftlichen Diskurs, der nicht nur in den Medien, sondern auch in Alltagsgesprächen oder Schulen immer präsenter wird. Diese wachsende Sensibilisierung betrifft vor allem den Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen. In einem Kontext, in dem die *#MeToo*-Bewegung immer mehr an Bedeutung gewinnt und auch Fälle von Machtmissbrauch durch Erwachsene gegenüber Kindern Teil der öffentlichen Debatte werden – denken wir an die zahlreichen Missbrauchsfälle in religiösen Einrichtungen, z. B. durch den katholischen Priester Bernard Preynat, sowie in Kitas, z. B. mit dem Fall Wermelskirchen –, ist es von gesellschaftlicher Relevanz, sich näher mit der Nichtzustimmung zu befassen. Auch wenn der Kontext des Missbrauchs ein Extremfall ist, findet Nichtzustimmung immer und überall statt. Selbst die jüngsten Kinder stimmen zu, oder eben nicht zu. Ablehnung ist jedoch in Alltagsgesprächen statistisch weniger belegt als Akzeptanz (Ursi 2016: 58). Kinder von klein auf dafür zu sensibilisieren, ihre Grenzen zu kennen und zu kommunizieren, ist eine der Erziehungsaufgaben von Eltern und kann im Spiel stattfinden, an einem Ort, der das Lernen fördert (Sachs 1980; Melzer & Palermo 2016). Aus der alltäglichen Beobachtung von Eltern, die der Stimme ihres Kindes Anerkennung gewähren und sowohl Zustimmung als auch Nichtzustimmung respektieren, entsteht der Wunsch, Nichtzustimmung von Kindern genauer zu untersuchen. Wie drücken Kinder diese Nichtzustimmung aus, wenn sie noch keine Worte haben? Und wie entwickeln sie dann diese Ausdrucksweise, wenn sie die Worte für das Nein-Sagen gelernt haben? Aus den ersten Beobachtungen bei der Sichtung der vorliegenden Daten, die sich aus diesen Fragen ergeben, entwickelt sich eine neue Erkenntnis: Die am ‚harmonischsten‘¹ erscheinenden Interaktionen sind nicht die mit der geringsten kindlichen Nichtzustimmung. Immer einverstanden zu sein, führt also nicht unbedingt zu einer gelungenen, harmonischen Interaktion. Darüber hinaus zeigen Kinder, die oft nicht einverstanden sind, häufig eine größere aktive Beteiligung an der laufenden gemeinsamen Aktivität.

Soziale Interaktion in Familien ist ein einzigartiger Kontext für die Beobachtung alltäglicher intimer Praktiken zwischen Personen mit unterschiedlichen und asymmetrischen Kompetenzen. Die Konversationsanalyse hat in den letzten Jahren ihr Interesse an dieser Art von Interaktion gesteigert, und zwar insbesondere an den Praktiken von Kindern. Lange Zeit liegt der Fokus auf Erwachsenen. Es wird die Art und Weise analysiert, wie Eltern mit ihren Kindern sprechen (*child directed speech, motherese, parentese*, Filipi 2009: XI).² Seit einigen Jahren findet ein Paradigmenwechsel statt: Ob im familiären Kontext (Goodwin & Cekaite 2018; Filipi 2018; Berger & Pekarek Doehler 2018), im beruflichen Kontext mit den Erzieher:innen in der

¹ Das Adjektiv ‚harmonisch‘ bezieht sich hier auf einen Gesamteindruck während des Ansehens der Videoaufnahmen, der sich insbesondere auf die Häufigkeit des Blickwechsels zwischen Kind und Elternteil, die allgemeine Stimmung (z. B. locker und fröhlich oder im Gegenteil bedrückt und ernst) und den Beteiligungsgrad der Teilnehmenden stützt.

² Zitate aus den Daten sowie aus der Literatur werden mit doppelten Anführungszeichen („“) eingeleitet; wissenschaftliche Begriffe aus der Literatur mit einfachen Anführungszeichen (, ‘). Wenn die Begriffe auf Englisch, Latein oder Französisch sind, werden sie *kursiv* geschrieben. Zentrale wissenschaftliche Begriffe, die in der gesamten Arbeit vorkommen, werden ohne Anführungszeichen in den Text eingefügt. Im weiteren Verlauf des Textes werden folgende Begriffe in ihrer ursprünglichen englischen Form beibehalten: *joint action, recruitment, turn, disagreement, disengagement, account, summon, inability, unwillingness*. Die Kursivschrift wird auch bei deutschen Wörtern als Mittel zur Hervorhebung verwendet.

Kita (Cekaite 2012; Bateman 2017; Bateman & Carr 2017), in der Schule mit Lehrenden (Hausendorf & Quasthoff 2005; Bateman & Church 2017; Hellermann 2018; Eskildsen & Wagner 2018) oder im Austausch der Kinder untereinander (Kidwell 2013; Church 2009) – das Interesse hat sich vor allem auf die kommunikativen und interaktiven Fähigkeiten der Kinder verlagert. Diese Fokusverschiebung bringt methodische Herausforderungen mit sich (Filipi 2009). Die Methode wird weiterentwickelt. Forschungsfragen werden berücksichtigt, die bislang vor allem das Gebiet des Spracherwerbs betreffen. Die emische Perspektive der Konversationsanalyse – d. h. das Einnehmen der Perspektive der Interaktant:innen selbst – ermöglicht es, die Produktion von Praktiken (Selting 2016; Goodwin & Cekaite 2018) und Bedeutungen (Bateman & Church 2017; Koschmann et al. 2018) seitens der Kinder sehr genau zu beschreiben und darüber hinaus so nah wie möglich an das heranzukommen, was in den Köpfen der Kinder vor sich geht, d. h. ihre Absichten zu verstehen.

In dieser Arbeit wird ein konversationsanalytischer Ansatz gewählt, der an der Schnittstelle von Konversationsanalyse, Multimodalitätsforschung und Spracherwerb³ angesiedelt ist (vgl. Sacks et al. 1974; Gardner & Forrester 2010; Bateman 2017). Grundlegende Ansätze zur deskriptiven statistischen Auswertung werden verwendet, um allgemeine Aussagen treffen zu können und so eine Forschungsgrundlage für eine weitergehende quantitative Analyse zu bieten. Diese Verknüpfung von theoretischen Ansätzen (*‘mixed-methods‘*, Mayring 2023: 17), die sich in der vorliegenden Arbeit primär auf die Methoden der Konversationsanalyse und der Multimodalitätsforschung, sowie sekundär auf deskriptive statistische Methoden, stützt, um Fragen im Zusammenhang mit dem Spracherwerb zu beantworten, wird als *‘entwicklungsorientierte Konversationsanalyse‘* bezeichnet (Forrester 2010). In diesem Zusammenhang haben sich auch Längsschnittstudien entwickelt (Pekarek Doehler et al. 2018; Deppermann & Pekarek Doehler 2021). Es geht nicht mehr nur um einzelne mikroanalytische Untersuchungen, sondern auch darum, mithilfe longitudinaler und querschnittlicher Analysen einen Blick auf größere Zusammenhänge zu werfen. Die Bedeutung der Multimodalität, die seit der Ersetzung der Audioaufnahmen durch Videoaufnahmen unbestritten ist (Gülich & Mondada 2008; Mondada 2019), gewinnt bei der Analyse von Interaktionen mit Kindern in der präverbalen Phase eine neue Relevanz. Die Formen der Ressourcen, die Kindern zur Verfügung stehen, hängen von ihren eigenen Fähigkeiten – je nach der Entwicklungsphase, in der sie sich befinden – ab und kompensieren sich mehr oder weniger gegenseitig: Ein Kind in der präverbalen Phase wird viel mit dem Körper ausdrücken, später Vokalisierungen hinzufügen (Filipi 2009) und schließlich, wenn es älter ist, immer komplexere Sätze bilden. Wie diese Ressourcen von Kindern verschiedener Altersstufen genutzt werden, um unterschiedliche Praktiken innerhalb des Nichtzustimmungsphänomens auszudrücken, und inwiefern dies auf kooperative Weise abläuft, ist Gegenstand dieser Arbeit.

Ein stark erforschtes Phänomen, das in allen sozialen Interaktionen vorkommt, ist das der *disagreements* (Angouri & Locher 2012). Es wird hier als Meinungsverschiedenheit verstanden (Auer 2020), d. h. ein:e Teilnehmer:in drückt aus, dass er oder sie mit der Äußerung seines oder ihres Gegenübers nicht einverstanden ist. *Disagreement* spielt sich also auf der inhaltlichen Ebene ab und wird häufig in einer Interaktion analysiert, in der das Gespräch die Hauptaktivität ist. Das Phänomen, welches Gegenstand dieser Arbeit ist, bezieht sich nicht auf den Inhalt, sondern auf eine körperliche Reaktion: Die nichtzustimmende Person ist nicht bereit, die Handlung auszuführen, um die sie im vorherigen *turn* (dt. ‚Redebeitrag‘, Auer 2020)

³ Dabei handelt es sich um Methoden des Spracherwerbs, die sich darauf konzentrieren, zu beobachten, welche kommunikativen Muster über die Zeit gelernt werden, und weniger darauf, morpho-syntaktische Entwicklungen zu analysieren.

gebeten wird. Dieses bisher nicht näher behandelte Phänomen, das sich von dem des *disagreements* unterscheidet, wird als ‚Nichtzustimmung‘ bezeichnet.

Responsive Handlungen, die zeigen, dass die handelnde Person nicht bereit ist, das Geforderte auszuführen, können mit dem ersten Paarsequenzteil disalignieren (*disalignment*, Stivers et al. 2011; Steensig 2019). Die Studien zu diesem Konzept haben sich im letzten Jahrzehnt entwickelt und bringen *disalignment* mit Nichtkooperation in Verbindung. In der vorliegenden Arbeit wird ein anderer Ansatz verfolgt. Es wird gezeigt, dass Praktiken, die Nichtzustimmung ausdrücken, in hohem Maße kooperativ gestaltet werden können. Dazu ist es oft notwendig, längere Interaktionssequenzen zu untersuchen, um zu sehen, wie das Kind seine Handlungen entfaltet.

Eine zentrale Erkenntnis dieser Arbeit ist, dass Nichtzustimmungen auf verschiedenen Ebenen stattfinden, die unterschiedliche Funktionen erfüllen: Sie werden auf der *action*-Ebene, d. h. auf lokaler Ebene, in Bezug auf die nächste relevante Handlung ausgedrückt; oder auf der *activity*-Ebene, d. h. auf globaler Ebene, in Bezug auf die gesamte *joint action* (Clark 1996) mit dem Elternteil.

Um die Beispiele in der Kollektion miteinander vergleichen zu können und eine genaue Konzeptualisierung des Phänomens zu erhalten, werden alle Fälle aus derselben sequenziellen Umgebung entnommen: Nur Nichtzustimmungen, die einem *recruitment* (Floyd et al. 2020) folgen und im Rahmen einer *joint action* stattfinden, werden berücksichtigt. Es werden jedoch unterschiedliche interaktionale Kontexte gewählt, um die Stabilität dieses Phänomens in der gegebenen sequenziellen Umgebung zu überprüfen. So enthält die Datengrundlage nicht nur zwei verschiedene Sprachen (Deutsch und Französisch), auch die Spielkontexte sind unterschiedlich: Die Aufnahmen finden teils in einem völlig freien Spielkontext statt (die Interaktant:innen wählen selbst, was und wie lange sie spielen), teils in einem instruktionalen Kontext (die Spiele und ihre Dauer sind vorab festgelegt).

1.2 Leitfragen

Diese Bemerkungen zur Eltern-Kind-Interaktion und die Bedeutung einer Erforschung der Nichtzustimmung werfen einige Schlüsselfragen auf, die den Ausgangspunkt dieser Studie bilden und die Analyseschwerpunkte der vorliegenden Arbeit festlegen:

1. *Wie äußern deutsch- und französischsprachige Kinder im Alter von ein bis sechs Jahren Nichtzustimmung in Spielinteraktionen mit einem Elternteil?*

Diese erste Frage, die sich auf die Form des untersuchten Phänomens bezieht, bleibt explizit allgemein und leitet eine Analyse nach dem Schema der ‚*unmotivated examination*‘ (Schegloff 1996) an. In den Analysen werden zunächst die deutschsprachigen Daten betrachtet, bevor sich den französischsprachigen Daten zugewendet wird. Das Ziel ist nicht, die beiden Sprachen zu vergleichen, sondern zu prüfen, ob die im deutschen Korpus gefundenen Praktiken auch im französischen Korpus vorhanden sind. Die breite Altersspanne (von ein bis sechs Jahren) ermöglicht wichtige Entwicklungen in den verbalen, prosodischen und körpersprachlichen Fähigkeiten, aber auch ganz allgemein in den interaktionalen Fähigkeiten, der Kinder zu erkennen. Das Ziel der Analysen besteht nicht darin, die Entwicklung jedes einzelnen Kindes im Detail zu verfolgen, sondern eine allgemeine Typologie für die verschiedenen Altersgruppen zu erstellen. Dies führt zu einer ersten Unterteilung der Forschungsfrage:

a) *Welche Systematik lässt sich in den verwendeten Ressourcen finden und welche Praktiken bilden diese Ressourcen?*

Anhand der Ressourcenvariationen und der Analyse der Entwicklung der Interaktionssequenzen lassen sich unterschiedliche Praktiken klassifizieren, die innerhalb der Interaktion bestimmte Funktionen erfüllen. Diese Praktiken werden beschrieben (Welche Ressourcen werden in den jeweiligen Praktiken bevorzugt?), klassifiziert (Welche Funktion erfüllen die jeweiligen Praktiken?) und statistisch ausgewertet (Wie oft kommen die jeweiligen Praktiken vor?).

b) *Welche Ressourcen werden wie in den verschiedenen Altersgruppen verwendet?*

Es wird erkundet, welche Ressourcen die Kinder in welcher Altersgruppe bevorzugt nutzen und wie sich die Nutzung dieser Ressourcen im Laufe der Jahre verändert. Die Verwendung dieser Ressourcen variiert je nach Funktion der Nichtzustimmung, die erfüllt wird.

Der Analyseprozess, der zur Beantwortung dieser ersten zweiteiligen Forschungsfrage durchgeführt wird, ermöglicht es, zwei Interaktionsebenen zu extrahieren, auf denen die Nichtzustimmungen ablaufen: die *action*-Ebene und die *activity*-Ebene. Diese zweiteilige Forschungsfrage ist der Orientierungskompass für die ersten beiden Kapitel der Analyse, wobei das erste Kapitel der *action*-Ebene und das zweite der *activity*-Ebene gewidmet ist.

Eine zweite Forschungsfrage treibt die Untersuchung dieses Phänomens noch weiter:

2. *Unter welchen Bedingungen ist die kindliche Nichtzustimmung kooperativ?*

Die Sammlung von Nichtzustimmungen und die Ausarbeitung der von den Kindern angewendeten Praktiken zeigen eine sehr häufig kooperative Struktur: Entweder in der Form und der Art und Weise, wie die Kinder ihre Nichtzustimmungen gestalten (eine Nichtzustimmung zu erklären, lässt die Äußerung kooperativ gestalten), oder im Zweck der Handlung, der manchmal erst in den folgenden Handlungen sichtbar wird (Im Anschluss einen Kompromissvorschlag zu machen, lässt die vorherige Nichtzustimmung in einem neuen Licht erscheinen). Um diese zweite Leitfrage zu beantworten, werden drei Phänomene, die in den von Kindern genutzten Praktiken vorkommen, genauer untersucht: die Begründung, das Alternativangebot und die Abwesenheit des nächsten Paarglieds.

Ziel ist es, die kindliche Nichtzustimmung und die verschiedenen Praktiken, aus denen sie sich zusammensetzt, genau zu analysieren und zu zeigen, unter welchen Umständen diese Handlung kooperativ gestaltet werden kann.

1.3 Datengrundlage: Korpora und Kollektionen

Um diese Fragen zu beantworten, werden jeweils zwei Längsschnitt- (über mehrere Jahre hinweg) und Querschnitt-Korpora (mit mehreren Eltern-Kind-Paaren, sogenannte ‚Dyaden‘) verwendet: Das erste ist das deutschsprachige Trans-Gen-Korpus (Buchheim et al. 2022) mit 47⁴ Dyaden (21 Mädchen und 26 Jungen), die über einen Zeitraum von fünf Jahren dreimal gefilmt wurden, was 141 Interaktionen mit fast 23 Stunden Videoaufnahmen entspricht. Das zweite ist das französischsprachige Korpus ILuPE, das über einen Zeitraum von drei Jahren im Rahmen der Doktorarbeit erstellt wurde, mit zehn Dyaden und 24 Interaktionen mit insgesamt fast siebzehn Stunden Videoaufnahmen. Die Daten sind nicht streng naturalistisch in dem Sinne, dass in beiden Korpora Eltern und Kinder gebeten wurden, miteinander zu spielen. Ein Teil der Interaktionen ist komplett frei gestaltet, d. h. die Teilnehmenden haben frei gewählt, womit sie spielen wollten (freie Spielsituation); der andere Teil der Interaktionen wurde

⁴ Ein- bis zweisilbige Zahlen werden ausgeschrieben, die anderen werden in arabischen Ziffern geschrieben.

eingerahmt, d. h. die Teilnehmenden erledigten eine Aufgabe (instruktionale oder instruktionsgeleitete Spielsituation).

Die Daten wurden mit Praat (Boersma & Weenink 2024) nach den Konventionen von GAT2 (Selting et al. 2009) transkribiert, Körperanmerkungen wurden in den Transkripten hinzugefügt (Mondada 2018; Mondada 2019)⁵ und anonymisierte Zeichnungen der Videodaten wurden erstellt. Es werden 24 multimodale transkribierte Sequenzen in dieser Arbeit vorgestellt.

1.4 Praktiken der Nichtzustimmung auf der *action*- und auf der *activity*-Ebene

Nach mehrmaligem Durchsehen der gesamten Daten zeigt sich das Phänomen der Nichtzustimmung als rekurrent. Aus den beiden vorgestellten Korpora wurde eine Sammlung von 343 Vorkommen dieses Phänomens als Reaktion auf ein *recruitment* in eine etablierte *joint action* zusammengestellt. Es wird bei der Sichtung der Daten schnell ersichtlich, dass sich die Praktiken auf zwei verschiedenen Ebenen abspielen: auf der *action*-Ebene und auf der *activity*-Ebene. Innerhalb der ersten Gruppe (*action*) werden drei verschiedene Praktiken entdeckt, die auf unterschiedliche Funktionen abzielen, während eine Praktik auf der globalen Ebene ausgearbeitet wird. Alle Ressourcen der jeweiligen Praktiken werden aufgelistet und nach dem Alter des Kindes klassifiziert, um Querschnitt- und Längsschnittklassifikationen zu erhalten.

Vier kurze Beispiele, die nach GAT2 transkribiert werden, veranschaulichen diese verschiedenen Praktiken, wobei die Unterscheidung zwischen der *action*- und der *activity*-Ebene hervorgehoben wird. Die drei folgenden Beispiele illustrieren die Praktiken auf der *action*-Ebene. Das vierte stellt eine nichtzustimmende Praktik auf der *activity*-Ebene dar. Der hellgraue Pfeil markiert das *recruitment* des Elternteils, während die Nichtzustimmung durch den schwarzen Pfeil gekennzeichnet wird.

Das erste Beispiel zeigt eine Äußerung, die eine Modifizierung des Agens mit einem Gegen-*recruitment* zum Ausdruck bringt:

Beispiel 1 (t4, Alter: 5)

- 01 MUT: dann dArfst du ihm die HOSE wieder ANziehen,
- 02 KIN: (0.5) zIEhst DU ihm die hose an?

In diesem Beispiel lehnt das Kind nicht die Handlung an sich ab, sondern handelt den Agens aus, indem es die Verantwortung an die rekrutierende Person (den Elternteil) zurückgibt. Es wird hier kein Negationsresponsiv (z. B. ‚nein‘) verwendet, sondern vielmehr die Frage der Mutter vom Kind wiederholt und mit einem anderen Referenten als Subjekt umgewandelt.

Kinder handeln nicht nur den Agens aus, sondern auch Teile des *recruitments* und machen dabei Alternativvorschläge (Ablehnung mit direktangeschlossenem Alternativangebot):

Beispiel 2 (t3, Alter: 3)

- 01 MUT: <<flüsternd> DES da;> (1.4)
- 02 KIN: NEE das dA <<p> noch->

Diese Praktik auf der *action*-Ebene ermöglicht es dem Kind, seine Ablehnung zu mildern. Das *recruitment* wird abgelehnt, aber es wird sofort eine ähnliche Alternative angeboten, ohne dass

⁵ Zeilennummern werden für jede Zeile verwendet, d. h. im Gegensatz zu Mondada (2018) auch für Teile des Transkripts, die sich auf das Nonverbale beziehen. Diese Entscheidung beruht auf der Tatsache, dass es besonders bei kleinen Kindern eine große Anzahl nonverbaler Handlungen gibt: Ein Verweis auf eine bestimmte Zeile ermöglicht es, genau zu verstehen, um welche nonverbale Handlung es sich handelt.

das Elternteil einen Kompromiss herbeiführen muss. An dieser Stelle wird schon ersichtlich inwiefern eine Nichtzustimmung kooperativ sein kann.

Die letzte Praktik auf der *action*-Ebene ist die Ablehnung des nächsten Handlungsschritts:

Beispiel 3 (t3, Alter: 3)

→ 01 MUT: drEhst du auch welche UM? (0.4)

→ 02 KIN: NEI:::n-

Das Kind in diesem Beispiel lehnt die Handlung ab, ohne die Bedingungen des *recruitment*-Prozesses auszuhandeln.

Kinder beziehen in den Daten ihre Nichtzustimmung jedoch auch oft auf den globalen Rahmen der Aktivität (*activity*-Ebene) und beenden vorzeitig die laufende *joint action*.

Beispiel 4 (t3, Alter: 3)

→ 01 MUT: GUCK_mal--was pAsst zuSAmmen, (1.7)

→ 02 KIN: <<zum Spielregal schauend und aufstehend> ich SPIEL das->

Die letztgenannte Praktik ermöglicht dem Kind nicht nur, das *recruitment* abzulehnen, sondern auch, eine laufende *joint action* zu beenden und oft – wie in diesem Beispiel – eine neue Spielaktivität zu beginnen.

Die hier ausgewählten Beispiele gehören zu den kürzesten und prototypischsten der Sammlung (weshalb sie hier für die Einleitung ausgesucht werden). Doch die meisten Sequenzen laufen über längere *turns* und unter stärkerem Einsatz körperlicher Ressourcen ab. Diese Beobachtung veranlasst uns, den Einsatz von mikroanalytischen (d. h. Analysen, die nur die basale Paarsequenz berücksichtigen) und makroanalytischen (d. h. längere Sequenzen, die die *turns* vor und nach der basalen Paarsequenz einbeziehen, u. a. Erweiterungen, vgl. Schegloff 2007) Analysen zu überdenken. Gerade bei Interaktionen mit Kindern ist es entscheidend, über die basale Paarsequenz hinauszuschauen, da Beginn und Ende der Handlungen bei kleinen Kindern oft verschwommene Grenzen aufweisen und über einen einzigen *turn* hinausgehen. Die kindzentrierte ethnomethodologische Konversationsanalyse (Forrester 2014) ermöglicht es, die kindlichen Handlungen so zu berücksichtigen, wie die Kinder sie produzieren und wie sie diese selbst verstehen. Die Interpretation der kindlichen Handlungen durch die Eltern ist dabei eine Hilfe, um herauszufinden, welche Auswirkungen die Handlungen der Kinder haben und wie sie in der lokalen Interaktion verstanden werden.

1.5 Zum Aufbau dieser Arbeit

Die vorliegende Arbeit bietet eine kohärente Forschungslogik, in der die Kapitel aufeinander aufbauen. Dennoch können die Analysekapitel 4, 5 und 6 auch einzeln gelesen werden. Zu diesem Zweck werden die Konzepte und der theoretische Hintergrund, die zum Verständnis der Analysen notwendig sind, in den entsprechenden Kapiteln vertieft. Da es sich um eine interdisziplinäre Arbeit handelt, in der verschiedene Forschungstraditionen miteinander kombiniert werden, wird die Lektüre so weit wie möglich angeleitet. Zwischenfazit sowie Kernaussagen-Abschnitte schließen jeden Teil ab.

Auf der Grundlage der oben dargestellten Datensammlung ist die Dissertation wie folgt strukturiert: Die Kapitel 2 und 3 bilden die theoretische und methodische Grundlage. Kapitel 2 befasst sich mit den bisherigen Forschungsarbeiten zur kindlichen Nichtzustimmung in Eltern-Kind-Interaktionen. Nach einem kurzen Überblick über das Anliegen des Kapitels und seine Einbettung in der Arbeit (2.1) wird der Stand der interdisziplinären Forschung mit besonderem

Fokus auf die konversationsanalytische Kinder- und Familieninteraktionsforschung vorgestellt (2.2). Danach folgen zwei Teile, die den Aufbau der Arbeit widerspiegeln und dem ersten und zweiten Kapitel der Analyse entsprechen: die *action*-Ebene (2.3) und die *activity*-Ebene (2.4). Der Teil zur *action*-Ebene behandelt die Grundsätze der sequenziellen Organisation, definiert die Begriffe ‚Handlung‘ und ‚Praktik‘, erläutert den Sprecherwechselmechanismus (insbesondere die Funktionsweise der Paarsequenz) und die flexiblen interaktionalen Projekte. Im Abschnitt zur *activity*-Ebene wird zunächst der Begriff ‚Aktivität‘ und anschließend die *joint action* in Spielaktivitäten definiert. ‚Aufmerksamkeit‘ und ‚Partizipation‘ in gemeinsamen Aktivitäten, unumgängliche Phänomene der *joint action* und der Interaktion im Allgemeinen, werden in einem dritten Unterabschnitt dargestellt. Danach wendet sich das theoretische Kapitel dem Forschungsstand der konfliktträchtigen sozialen Interaktion zu (2.5): Ein interdisziplinärer Überblick über den Stand der Konflikt- und Streitforschung wird gegeben, bevor insbesondere auf konversationsanalytische Studien eingegangen wird. Dann werden sequenzielle Abläufe und Kategorisierungen der Konfliktsequenzen erläutert. Das Thema der Präferenzorganisation und die normativen Erwartungen, die soziale Interaktion charakterisieren, werden im Anschluss behandelt. Ein letzter Unterabschnitt befasst sich schließlich mit der sequenziellen Umgebung des Forschungsobjekts, in der beschrieben wird, wie man eine:n Interaktionspartner:in dazu bringen kann, etwas zu tun (2.6). Diese für alle Fälle identische sequenzielle Umgebung ermöglicht es, die Nichtzustimmungsfälle untereinander, in den verschiedenen Altersstufen des Kindes zu vergleichen, wobei auch die verschiedenen Sprachen und unterschiedlichen Kontexte der Daten berücksichtigt werden. In diesem Abschnitt werden Konzepte aus der Pragmatik und der Konversationsanalyse vorgestellt, bevor das für diese Arbeit gewählte Schlüsselkonzept des *recruitment* beschrieben wird. Instruktionen, die insbesondere in den Daten mit Aufgabenstellung seitens der Studienleitung eine Rolle spielen, werden anschließend besprochen.

Kapitel 3 befasst sich mit der Methode und geht nicht nur auf die Leitfragen und die Datengrundlage ein, sondern auch auf das Analysewerkzeug, d. h. die Art und Weise, wie die Analysen durchgeführt werden. Nach einer Einleitung, in der das Anliegen der Kapitel und seine Einbettung in der Arbeit vorgestellt werden (3.1), wird das erste Korpus beschrieben (3.2): Das Teilkorpus stammt aus einem bedeutsamen Projekt, „Meine Kindheit, Deine Kindheit“. Hier wird auch auf die Struktur einer Spielsequenz eingegangen. Anschließend wird das zweite Korpus beschrieben (3.3), das aus Aufzeichnungen mit Kindern besteht, die Französisch sprechen, aber in einem zweisprachigen deutsch-französischen Umfeld aufgewachsen sind. Das Korpus wurde im Rahmen dieser Dissertation aufgenommen. Der methodische Vorgang wird in 3.4 dargestellt: Es wird beschrieben, wie die Daten in ihrer Gesamtheit visualisiert wurden, um eine Fall-Kollektion zu erstellen, und wie diese Sammlung anschließend transkribiert und detailliert analysiert wurde. Die Ergebnisse der ersten Analysen aus dem Trans-Gen-Korpus wurden dann im zweiten Korpus überprüft. Darüber hinaus wurde eine statistische Auswertung durchgeführt, um eine Grundlage für weitere quantitative Untersuchungen zu ermöglichen. Ein letzter Unterabschnitt in Kapitel 3 ermöglicht eine Auseinandersetzung mit der Methode (3.5). In einem ersten Schritt werden die Grenzen der kindzentrierten longitudinalen Konversationsanalyse diskutiert. Die sich innerhalb der Konversationsanalyse entwickelnde Längsschnittperspektive bringt neue Fragen mit sich, ebenso wie sich die Frage nach der Anwendbarkeit der Methode bei präverbalen Kindern stellt. Die Bestimmung des ersten Teils der Paarsequenz stellt ebenfalls eine methodische Herausforderung dar: Um die gleiche sequenzielle Umgebung zu erhalten, muss der erste Paarsequenzteil (EPT) in allen Beispielen identisch sein. Der EPT beeinflusst den zweiten und macht ihn konditionell relevant. *Recruitment* ist ein noch

formbares Konzept, das nicht festgelegt ist und sehr unterschiedliche Gestalten annehmen kann. Hinzukommt, dass ein Teil der Daten in einem Kontext des freien Spiels stattfindet, während der andere Teil von Instruktionen eingerahmt wird. Diese Vielfalt an Kontexten wird ebenfalls diskutiert.

Die Kapitel 4, 5 und 6 bilden den Kern dieser Arbeit. Kapitel 4 befasst sich mit der *action*-Ebene. Es beginnt mit einer Einordnung des Kapitels in die gesamte Arbeit (4.1), bevor die Konzepte der Nichtzustimmung in der aktuellen Forschung und die konkreten Praktiken, die in den Daten gefunden wurden, vorgestellt werden (4.2). Anschließend folgen die Analysen der drei ausgearbeiteten Praktiken der Nichtzustimmung auf der *action*-Ebene: Die Modifizierung des projizierten Agens mit drei Beispielen (4.3), die Ablehnung mit direktangeschlossenem Alternativangebot mit ebenfalls drei Beispielen (4.4) und die Ablehnung des nächsten Handlungsschritts mit vier Beispielen (4.5). Jeder Unterabschnitt stellt zunächst die allgemeinen Formen vor, die aus dem gesamten Datensatz aufgelistet werden, bevor einige typische Fälle in verschiedenen Altersstufen vorgestellt werden. Zwischenfazit schließen die Unterabschnitte ab und helfen dabei, das Wesentliche festzuhalten. Am Ende des Kapitels wird ein statistischer Auswertungsansatz auf Basis des Trans-Gen-Korpus (4.6) hinzugefügt. Darin werden ein Altersvergleich der verschiedenen Praktiken von Nichtzustimmung sowie die Verteilung der verschiedenen Praktiken von Nichtzustimmung auf der *action*-Ebene dargestellt. Ein Zwischenfazit (4.7) schließt das Kapitel ab und stellt einen ersten Teil der Antwort auf die eingangs aufgestellte Leitfrage dar.

Kapitel 5 baut auf dem vorherigen Kapitel auf und bezieht sich auf die Ebene der *activity*. Nach einer Einführung in das Anliegen des Kapitels (5.1) werden die Konzepte zur Beendigung von Interaktionen vorgestellt (5.2). Ähnliche Konzepte aus dem aktuellen Forschungsstand werden präsentiert, bevor die Praktik der vorzeitigen Beendigung der laufenden *joint action* beschrieben wird. Es folgt ein Teil mit den Analysen (5.3), in dem Formen der Beendigung von *joint actions* präsentiert und anhand von sechs Beispielen konkret untersucht werden. Ein Unterabschnitt mit den Reaktionen der Kinder auf eine Nichtakzeptanz der Eltern erweitert den Forschungshorizont, indem die Weiterentwicklung der Sequenz angesprochen wird, und ermöglicht es, im Nachhinein – sequenziell gesehen – die Absichten der Kinder zu enthüllen. Ein Zwischenfazit schließt die Analysen ab und ermöglicht es, die wichtigsten Informationen zu extrahieren. Eine statistische Auswertung wird für das Trans-Gen-Korpus (5.4) durchgeführt, mit einer Querschnittanalyse der Altersvergleiche für die Praktik der vorzeitigen Beendigung der *joint action* und einem Geschlechtsvergleich zwischen Jungen und Mädchen auf der Ebene der *activity*. Abschnitt 5.5 befasst sich mit der statistischen Auswertung des gesamten Datensatzes und widmet sich zunächst einer altersbezogenen Betrachtung, wobei die Nichtzustimmung auf der *action*- und der *activity*-Ebene verglichen wird, und in einem zweiten Schritt einer statistischen Analyse der gesamten Sammlung, wobei die beiden Ebenen altersunabhängig verglichen werden. Dieser Abschnitt beruft sich also nicht nur auf die Ergebnisse des Kapitels 5, sondern bezieht auch Resultate aus dem Kapitel 4 mit ein. Ein Zwischenfazit schließt Kapitel 5 ab und baut auf dem Inhalt von Kapitel 4 auf, um eine ausgefeilte Antwort auf die erste Leitfrage zu geben.

In Kapitel 6, dem letzten Kapitel der Analysen, wird der kooperative Aspekt des Nichtzustimmungsphänomens behandelt. Nach einer Einführung in das Kapitel (6.1) werden die Konzepte der Kooperation in Interaktion beschrieben (6.2): Der Begriff ‚Kooperation‘ wird diskutiert, bevor die Phänomene der (Dis-)Alignment und (Dis-)Affiliation in Bezug auf Kooperation behandelt werden. Das Kapitel ist dann in drei große Abschnitte unterteilt, die sich jeweils auf einen kooperativen Aspekt konzentrieren: Nichtzustimmung begründen mit vier Beispielen

(6.3), Alternativen nennen und Kompromisse eingehen mit zwei Beispielen (6.4) und die Abwesenheit des nächsten Paarglieds mit ebenfalls zwei Beispielen (6.5). Diese Abschnitte umfassen jeweils einen Forschungsstand, in dem die Schlüsselbegriffe erläutert werden, und enden mit einem Zwischenfazit, in dem die zentralen Ergebnisse zusammengefasst werden. Ein abschließender Abschnitt beendet das Kapitel und beantwortet die zweite Leitfrage. Die einzelnen Kapitel der Datenanalyse offenbaren somit ein breites Spektrum an Praktiken der Nichtzustimmung, folgen aber durch die gestellten Leitfragen einer gemeinsamen Forschungslogik.

Kapitel 7 enthält eine Zusammenfassung und Diskussion der wichtigsten Ergebnisse. Dabei werden die Leitfragen prägnant und differenziert beantwortet. Das Kapitel gibt zudem einen Ausblick auf zukünftige Studien sowie Forschungsdesiderate und Anwendungsmöglichkeiten.

2 Theorie: Kindliche Nichtzustimmung in der Eltern-Kind-Interaktion

2.1 Anliegen des Kapitels und Einbettung in die vorliegende Arbeit

Dieses Kapitel dient als Einstieg in den theoretischen Hintergrund der Konversationsanalyse und bietet einen Überblick zum Forschungsstand zur Eltern-Kind-Interaktion in den Geisteswissenschaften. Die Lektüre dieses Kapitels ermöglicht es fachfremden Personen, die Grundlagen des Vorgehens in den Analysen zu verstehen sowie den eingenommenen Standpunkt bezüglich des Verständnisses der Interaktion nachzuvollziehen. Die Analysekapitel 4, 5 und 6 gehen detaillierter auf die Schlüsselkonzepte ein, die für das jeweilige Kapitel zentral sind.

Um das interaktionale Phänomen der kindlichen Nichtzustimmung in Eltern-Kind-Spielinteraktionen analysieren zu können, soll zunächst der Stand der interdisziplinären Forschung im Bereich der Kinder- und Familieninteraktionsforschung dargestellt werden (2.2), mit besonderem Fokus auf den Forschungsstand in der Konversationsanalyse. Anschließend wird die lokale *action*-Ebene behandelt, was bedeutet, dass die Grundsätze der sequenziellen Organisation vorgestellt werden (2.3), insbesondere durch die Definition zentraler Begriffe wie ‚Handlung‘ und ‚Praktik‘. Wie sich diese in Interaktion anordnen, wird zum einen durch den Sprecherwechselmechanismus erklärt, zum anderen durch interaktionale Projekte, d. h. lokale Ziele innerhalb der Interaktion. Der nächste Unterabschnitt (2.4) widmet sich der globalen Ebene der *activity*, insbesondere den gemeinsamen Aktivitäten in Eltern-Kind-Interaktionen. Der Begriff ‚Aktivität‘ wird hier definiert, bevor auf die *joint actions* in Spielaktivitäten und die Partizipation an Interaktionen eingegangen wird. Die Partizipation impliziert eine geteilte Aufmerksamkeit innerhalb der gemeinsamen Aktivität. In 2.5 wird die konfliktträchtige soziale Interaktion behandelt. Der interdisziplinäre Stand der Forschung wird vorgestellt, bevor spezifischer auf konversationsanalytische Studien eingegangen wird. Der neue Begriff ‚Nichtzustimmung‘ wird an dieser Stelle kurz erklärt und zu Beginn des Kapitels 4 genauer definiert. Im Anschluss werden die sequenziellen Abläufe und Kategorisierungen in Konfliktsequenzen sowie die Präferenzorganisation und normativen Erwartungen erläutert. Der letzte Teil (2.6) befasst sich mit der Frage, wie man andere dazu bringt, etwas zu tun. Er stellt die entsprechenden interdisziplinären Konzepte vor und geht näher auf die Schlüsselkonzepte ‚*recruitment*‘ und ‚Instruktion‘ ein.

2.2 Kinder- und Familieninteraktionsforschung

2.2.1 Überblick zum interdisziplinären Stand der Forschung

Bevor ein kurzer Überblick zum interdisziplinären Forschungsstand der Kinder- und Familieninteraktion zur Sprache kommt, wird der Frage nachgegangen, was ‚Interaktion‘ genau ist. Wenn wir miteinander in Kontakt treten, dann *interagieren* wir. Der aus dem Latein stammende Begriff der Interaktion setzt sich aus ‚*inter*‘ (‚zwischen‘) und ‚*agere*‘ (‚handeln‘) im Deutschen zusammen. Interaktion ist also ein ‚Zwischen-Handeln‘, in dem „[z]wei oder mehr Kommunizierende [gemeinsam] handeln, d. h. sie ‚arbeiten‘ an einer sprachlichen Aufgabe.“ (Imo & Lanwer 2019: 30). Dass die Autoren sich nur auf den sprachlichen Aspekt beziehen, erklärt sich zum einen durch die lange Tradition der Konversationsanalyse, sich auf Telefongesprächen zu konzentrieren, zum anderen durch den Schwerpunkt der Autoren auf die interaktionale Linguistik. Letztere interessiert sich primär für sprachliche und prosodische Strukturen

(ebd.: 67). Die vorliegende Arbeit fügt ausdrücklich die körperliche Komponente hinzu und schlägt folgende erweiterte Definition von Interaktion vor: Zwei oder mehr Kommunizierende handeln gemeinsam, d. h. sie arbeiten an einer *sprachlichen* und/oder *körperlichen* Aufgabe. Gerade bei vorsprachlichen Kindern erfolgt Vieles in der Interaktion nonverbal:

The world of very young children is one in which the movement and positioning of bodies, the shifting and focusing of eyes, the manipulation and placement of objects, and the design and production of nonverbal vocal behaviors constitute the primary elements of communication with others (Kidwell 2013: 511).

Spielinteraktionen können ohne oder mit wenig sprachlichem Austausch stattfinden und trotzdem wird *gemeinsam gehandelt*.

Das Forschungsinteresse zur Eltern-Kind-Interaktion liegt lange Zeit hauptsächlich bei der Entwicklungspsychologie (u. a. Piaget 1926; Vygotskij 1934; Clark 1973; Bruner 1978; Bruner 1983; Stern 2000; Tomasello 2020). Die Konzepte der Intentionalität und die *Theory of Mind* (Meltzoff & Gopnik 1993; Liszkowski 2006; Tomasello 2008) sind zentrale Aspekte für Kognitionspsycholog:innen, die Absichten und mentale Zustände von Kleinkindern verstehen wollen. Eltern-Kind-Interaktionen werden inzwischen auch in anderen Disziplinen untersucht: in der Bildungs- und Erziehungssoziologie (u. a. Scherr 2006; Hörner et al. 2010; Schnabel 2012), in der kognitiven Linguistik (u. a. in der *usage-based theory*, Tomasello 2000; Behrens et al. 2016; Chen 2022), in der Entwicklungspragmatik (Ochs & Schieffelin 1979; Rollins 2013) sowie im Spracherwerb (u. a. Fantini 1985; Beaupoil-Hourdel 2015; Morgenstern 2014; Klann-Delius 2016; Rohlfing 2019). In der letztgenannten Disziplin werden neue Erklärungskonzepte entwickelt, die sich auf die *Interaktion* zwischen Kind und Betreuer:in sowie auf die gemeinsame Herstellung von Bedeutung fokussieren (vgl. interaktionistische Erklärungskonzepte des Spracherwerbs, Klann-Delius 2016: 133-176; vgl. auch Hausendorf & Quasthoff 2005). Die Entwicklungsprozesse werden als ‚bidirektional‘ betrachtet und die Interagierenden beeinflussen sich gegenseitig in ihrem Verhalten (Klann-Delius 2016: 134).

Das Forschungsfeld zur Kindersprache konzentrierte sich lange Zeit auf die Rolle der Eltern und wie diese mit einem Kind sprechen (*motherese*, *parentese*, *child directed speech* und *caregiver speech*, Snow & Ferguson 1977; Snow 1995; Filipi 2009; Quasthoff & Kluger 2021). Doch in den letzten Jahren ist ein Perspektivenwechsel in der Forschung mit Kindern zu beobachten. In der Anthropologie hat sich die ‚kindzentrierte Anthropologie‘ (Hofmann 2020) entwickelt, was in dieser Disziplin bedeutet, mit Kindern über Kinder zu forschen. Dabei wird deren Perspektive beibehalten und es findet ein Austausch auf Augenhöhe mit den Forschenden statt. Ein ähnlicher Wandel ist in der Konversationsanalyse zu beobachten und der Begriff ‚kindzentrierte Konversationsanalyse‘ ist in den letzten Jahren aufgetaucht (‚*child-focuses CA*‘, Gardner & Forrester 2010; Forrester 2010; 2014).

2.2.2 Die multimodale kindzentrierte Konversationsanalyse

In diesem Absatz wird kurz die Konversationsanalyse im Allgemeinen vorgestellt, bevor genauer auf die kindzentrierte Konversationsanalyse und dessen Forschungsstand eingegangen wird.

Die Methode der Konversationsanalyse (vgl. Gülich & Mondada 2008; Sidnell & Stivers 2013; Auer 2020 für eine detaillierte Einführung in die Konversationsanalyse) eignet sich besonders gut für die Untersuchung von Sequenzen in alltäglichen Situationen (Schegloff 2007; Church 2009). Sie wurde in den letzten Jahren immer häufiger für Interaktionen mit und unter Kindern angewendet. Die ethnomethodologische und multimodale Konversationsanalyse hat

sich im Kontext der Kinderinteraktionsforschung vermehrt mit entwicklungsfokussierten und spracherwerblichen Leitfragen auseinandergesetzt. Ihr methodisches Vorgehen basiert dabei weiterhin auf den Grundprinzipien der lang erforschten sequenziellen Organisation.

Die Konversationsanalyse – auch *ethnomethodologische Konversationsanalyse* genannt – hat sich als induktiver Forschungsansatz aus der Ethnomethodologie (Garfinkel 1967) in den 1960er Jahre weiterentwickelt. Der Ethnomethodologie geht es darum, soziale Ordnung zu beobachten und zu verstehen:

Sie untersucht die *systematische Anwendung lokal-situativer Praktiken*, die *Methoden*, mit denen in menschlichen *Gemeinschaften* (angelehnt an gr. *ethnos*) „Sinn“ erzeugt wird. Dabei werden abstrakte Theorien über die soziale Wirklichkeit vermieden; vielmehr sollen die *formalen Strukturen praktischer Handlungen* herausarbeitet werden, die die Handelnden nachweislich benutzen, um ihr eigenes und das Handeln anderer zu strukturieren, koordinieren und ordnen (Auer 2020: 8; im Original hervorgehoben).

Garfinkel selbst ist stark von der philosophischen Strömung der Phänomenologie (Husserl 1913; Merleau-Ponty 1945; Schütz & Luckmann 1975) geprägt. Der Wunsch nach vorurteilsfreien Erkenntnissen (*„unmotivated examination“*, Schegloff 1996: 172; *„unmotivated looking“*, Walker 2013: 456) wird hervorgehoben und es werden situierte, ‚erfahrbare‘ und ‚leibliche‘ Praktiken der sozialen Interaktion genau beobachtet. Garfinkel führt sogenannte Krisenexperimente durch (*„breaching experiments“*, Garfinkel 1967), in denen nicht explizit formulierte Praktiken der alltäglichen Interaktion verletzt und dadurch zum Vorschein gebracht werden. Die Unnatürlichkeit dieses Verfahrens einer hergestellten Situation ruft die Kritik einiger Forschenden hervor. Hieraus wird eine neue, streng empirische Methode abgeleitet, die sich auf Daten in natürlicher Umgebung mit authentischen Alltagsgesprächen konzentriert. In der Soziologie verwurzelt und ursprünglich von einer Gruppe amerikanische:r Soziolog:innen entworfen (Sacks et al. 1974), wird die Konversationsanalyse später von Linguist:innen in Europa aufgegriffen (Bergmann 1981; Goodwin & Heritage 1990). Inzwischen ist die Konversationsanalyse für viele Disziplinen ein wichtiger analytischer Zugang: nicht nur für die Soziologie und die Linguistik, sondern auch u. a. für die Psychologie, Pädagogik, Kommunikationswissenschaften, Ethnologie und Anthropologie (Auer 2020: 7). Die Analysen konzentrierten sich lange nur auf sprachliche Mittel, da es sich bei den untersuchten Gegenständen zunächst hauptsächlich um Telefongespräche handelt (Schegloff 1972; Bergmann 1993). Es wurden Alltagsgespräche sowie institutionelle und professionelle Interaktionen untersucht, wie z. B. Sacks' Analysen von Telefongesprächen aus dem *Suicide Prevention Center* (Sacks 1995), Arbeitsgespräche (Drew & Heritage 1992), aber auch Interaktionen im Rahmen eines Unterrichts (McHoul 1978), vor Gericht (Atkinson & Drew 1979) oder während Ärzt:in-Patient:in-Gesprächen (Byrne & Long 1976). Mit der Entwicklung entsprechender Technologien und dem zunehmenden Rückgriff auf Videomaterial nahm die Multimodalität eine immer größere Rolle ein (Goodwin 2010; Deppermann 2013; Mondada 2019; Mondada 2021a). Inzwischen gilt das Nonverbale als mindestens genauso wichtig wie das Verbale (Mondada 2009).

Ein Paradigmenwechsel, der in verschiedenen Disziplinen – u. a. in der Kindheitsforschung (Honig et al. 1999; Mey 2013), in der Soziologie (Punch 2002) und in der Anthropologie (Hofmann 2020) – reflektiert wird, zeigt ein zunehmendes Interesse zum einen für Interaktionen mit Kindern und zum anderen für das Einnehmen derer Perspektive. Diese Verstärkung der Untersuchungen von Interaktion mit und unter Kindern (Church 2009; Gardner & Forrester 2010; Bateman 2017; Quasthoff et al. 2018; Goodwin & Cekaite 2018) führt zum neu entstandenen Begriff der ‚entwicklungsorientierten Konversationsanalyse‘ (Forrester 2010; Quasthoff

2015). Die Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern nimmt daher in der Konversationsanalyse eine immer zentralere Rolle ein (Gardner & Forrester 2010; Bateman & Church 2017), sodass heute von kindzentrierter oder -fokussierter (*child-focused CA*, Gardner & Forrester 2010; Forrester 2010; 2014) sowie von entwicklungs-fokussierter Konversationsanalyse (*developmentally focused EM/CA*, Forrester 2010: 57) gesprochen werden kann. Mit diesem Fokus verändert sich auch der Blick auf die Kategorie ‚Kinder‘: Die Analysen gehen kindzentriert vor und berücksichtigen gleichzeitig alle Beteiligten. Sie ermöglichen es, die Stimmen der Kinder in alltäglichen Situationen zu sehen:

A CA approach to understanding children’s knowledge transfer acknowledges the contribution of all parties in the interaction, rather than focusing on the contributions of just one member, therefore offering opportunity to see children’s voices in everyday situations (Bateman 2017: 243).

In kindzentrierten Studien wird das Kind als „eigenständiger Interaktant angesehen [...], d.h. Elternteil und Kind sind gleichwertige Gesprächspartner“ (Fischer 2010: 312; Filipi 2009). Die Konversationsanalyse konzentrierte sich lange auf ‚*full members*‘ (Garfinkel 1967; Garfinkel & Sacks 1970; Forrester 2010) – eine soziale Kategorie, aus der Kinder ausgeschlossen sind (Forrester & Reason 2006: 449; Forrester 2010; Hellermann 2011; Quasthoff 2015: 289) – und man findet generell überwiegend Untersuchungen zu sozialen Situationen zwischen Erwachsenen (z. B. Pfänder & Couper-Kuhlen 2019; Droste & Günthner 2021; Dressel & Satti 2021; Mondada 2021a). Das Kind wurde nach der ‚*membership categorization*‘ (Sacks 1995: 40) lange als nicht vollwertiges *member* angesehen. Diese Annahme basierte auf vermeintlich noch nicht erworbenen Kompetenzen des Kindes im Vergleich zu einem Erwachsenen. Obwohl viele konversationsanalytische Studien das Kind als ‚(noch) Nicht-*member*‘ (Quasthoff 2015: 289) betrachten und sich bei den Analysen zwangsläufig die Frage der Kompetenz stellt, hat sich in den letzten zwanzig Jahren ein neues Forschungsparadigma herausgebildet. Es betrachtet das Kind zunehmend als aktiven Interaktionspartner, auf Augenhöhe mit einem Erwachsenen, lange bevor es die verbale Sprache beherrscht (Filipi 2009; Bateman 2015; Goodwin & Cekaite 2018). Es geht nun vielmehr um die gemeinsame Konstruktion von Bedeutung (Filipi 2009: XI).

In der Konversationsanalyse geht dieser Perspektivwechsel zum einen mit einer neuen Wahrnehmung des Kindes als vollwertigem Interaktionspartner, zum anderen mit neuen analytischen Methoden einher (zweiteres wird im nächsten Kapitel erläutert). Forrester (2014: 41) macht darauf aufmerksam, dass es oft nicht um die Frage der Kompetenz oder der Gesprächsfähigkeit des Kindes geht, sondern um die Tatsache, dass Kinder einfach weniger Rechte haben als Erwachsene.

Auch wenn das Einnehmen der Kinder-Perspektive schon länger in der Kindheitsforschung ihren Platz gefunden hat (Honig et al. 1999; Mey 2013), wird dies erst in jüngster Zeit in der Konversationsanalyse vertieft reflektiert (Filipi 2009; Bateman 2017). In diesem Sinne wird ein wachsendes Interesse an der Anwendung der Konversationsanalyse beobachtet, um den Erwerb und die Verwendung von Sprache durch Kinder zu verstehen (Gardner & Forrester 2010; Kidwell 2013: 516), mit besonderem Augenmerk auf die Aktivitäten und die sequenziellen Umgebungen, die das Sprachlernen fördern (Wootton 1994; Tarplee 1996; Wootton 1997; Tarplee 2010). Die ersten Studien mit Kindern in der Konversationsanalyse sind bereits in den 1970er und 1990er Jahren durch Sacks (1972; 1980; 1995), Tarplee (1993; 1996) und Wootton (1981; 1994; 1997) durchgeführt worden. Später kamen neue Studien hinzu (Corrin et al. 2001; Filipi 2009; Forrester 2008; Jones & Zimmerman 2003; Kidwell 2005; Kidwell & Zimmermann 2006;

Wells & Corrin 2004; Wootton 2006; 2007). Ein Großteil der kindzentrierten Konversationsanalyse interessiert sich dafür, wie Eltern ihre Kinder auffordern (Tam 2021; Cekaite 2010; Goodwin & Cekaite 2018; Frick & Palola 2022). Wie wiederum Kinder ihre Eltern zum Handeln auffordern, wird von Wootton (1997) über zwei Jahre hinweg untersucht. Ein Großteil der aktuellen konversationsanalytischen Forschung konzentriert sich auf die Analyse von Interaktionen zwischen Lehrkräften und Kindern mit dem Ziel, didaktische Fragen zu beantworten (u. a. Bateman 2015; Bateman & Church 2017; Quasthoff et al. 2018) oder für Interaktionen unter Kindern (Church 2009; Arendt 2015; 2019). Andere Studien beleuchten die Interaktionen von Vorschulkindern im familiären Kontext zu Hause (Bateman & Church 2017; Goodwin & Cekaite 2018). Nur wenige konversationsanalytische Studien haben sich bislang mit konfliktären sozialen Situationen in Eltern-Kind-Interaktionen befasst: Zu Konflikten zwischen Kindern wurden einzelne Monografien veröffentlicht (Church 2009; Bateman 2015), während Konflikte in Form von nicht erfolgreichen elterlichen Anweisungen und Aushandlungsprozessen im familiären Rahmen nur Teil vereinzelter Analysen sind (Goodwin 2006; Goodwin & Cekaite 2018; in 2.5 wird näher darauf eingegangen).

2.2.3 Longitudinale und quantitative Ansätze in der Konversationsanalyse

Die Konversationsanalyse arbeitet traditionell mit situierten und in einer Aktivität eingebetteten Sequenzen. Doch die Beschäftigung mit kindlicher Interaktion und das wachsende Interesse für Entwicklungsfragen stößt eine Erweiterung der Horizonte an. Ein neuer Ansatz ist die longitudinale und vergleichende Untersuchung, bei der Bezüge zwischen verschiedenen Aufnahmezeitpunkten hergestellt werden, mit verschärftem Blick auf Veränderungen und Entwicklungen der untersuchten Phänomene. In den letzten Jahren wurde dieser neue Fokus u. a. auf Interaktionen mit und unter Kindern gelenkt (Wootton 1997; Hellermann 2008; Forrester 2008; Filipi 2009; Filipi 2013; Filipi 2014; Filipi 2015; Pekarek Doehler et al. 2018; Quasthoff & Kluger 2021; Pfeiffer & Anna 2021). Diese Studien eröffnen eine neue Dimension, die es ermöglicht, Leitfragen im Zusammenhang mit zeitlichen Veränderungen zu beantworten, die mit der klassischen Konversationsanalyse nicht angegangen werden können. Die longitudinale Konversationsanalyse grenzt sich also bis zu einem gewissen Grad von der klassischen Konversationsanalyse ab, bewahrt aber den Anspruch, detaillierte Sequenzanalysen durchzuführen. Dies ist mit neuen methodischen Herausforderungen bei der Datenerhebung und -organisation verbunden, insbesondere mit der Einhaltung gewisse Parameter, die über den Zeitverlauf dieselben bleiben müssen (üblicherweise dieselbe Person im gleichen Kontext) und der Berücksichtigung der chronologischen Reihenfolge. Konkrete Ausschnitte von Interaktionen mit denselben Personen werden untersucht und Bezüge zueinander hergestellt. Somit wird ein kontrastierender Vergleich möglich (Pekarek Doehler et al. 2018: 5).

Dank neuer Ansätze, die nicht nur den zeitlichen Ablauf, sondern auch die Menge der analysierten Daten betreffen, verleihen die jüngsten longitudinalen und quantitativen Studien der Konversationsanalyse neuen Schwung. Der Wunsch nach einer ‚Mischung‘ (*mixed-method designs*), Kasper & Wagner 2014) von qualitativen und quantitativen Analysen ist in der Konversationsanalyse langsam, aber stetig gewachsen. Schon in den 90er Jahren reflektierte Schegloff (1993) die Rolle quantitativer Ansätze als Ergänzung zu einer qualitativen Konversationsanalyse und erste Studien wurden angesetzt (z. B. Spranz-Fogasy & Fleischmann 1993). Schegloff (1993: 114) unterstreicht dabei die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen qualitativen und quantitativen Studien, wobei erstere eine wichtige Grundlage für die Verallgemeinerung liefern: „We need to know what the phenomena are, how they are organized, and

how they are related to each other as a *precondition* for cogently bringing methods of quantitative analysis to bear on them“ (im Original hervorgehoben). Doch in einer früheren Studie von Schegloff et al. (1977), in der die Verspätung der fremden initiierten Reparaturen untersucht wird, werden weder die statistische Distribution der Fälle noch die genaue Zeit der Verspätung angegeben. Erst mit Kendrick & Torreira (2015) wird diese Forschungslücke gefüllt. Inzwischen hat die Kombination von quantitativen und qualitativen Ansätzen ihren Platz in der gesprächsanalytischen Forschungslandschaft gefunden (Mundwiler et al. 2019). Einige Studien greifen auf eine feinkörnige Analyse sozialer Phänomene zurück und kombinieren diese mit statistischen Verfahren (Gardner 2005; Hausendorf & Quasthoff 2005; Heritage & Robinson 2006; Clayman et al. 2007; Rossano et al. 2009). Eine Studie von Bendel Larcher (2021) zeigt, wie die qualitative Methode mit einer statistischen Auswertung verbunden werden kann, um Interaktionsprofile zu erarbeiten, die Individualität und Persönlichkeit darstellen. Die Verbindung der beiden Ansätze ermöglicht es, schwer kategorisierbare Konzepte zu kodieren und generalisierende Aussagen zu treffen. Diese ‚mixed-method‘-Studien bleiben jedoch relativ selten, vor allem im Bereich der Komparativen Studien, da der Input für die statistische Analyse robuste konversationsanalytische Ergebnisse aus allen einbezogenen Sprachen erfordert. Es braucht noch viel grundlegende, qualitative Forschung, um solche Studien durchzuführen (Kasper & Wagner 2014: 185).

➤ Kernaussagen zur Kinder- und Familieninteraktionsforschung

Es konnte gezeigt werden, dass die Eltern-Kind-Interaktionen schon seit langem in verschiedenen Disziplinen auf Interesse stoßen. Die Berücksichtigung der Perspektive des Kindes und der Wunsch, den Intentionen des Kindes gerecht zu werden, haben sich jedoch erst in jüngster Zeit entwickelt. Die vorliegende Arbeit setzt sich zum Ziel, Kinder als vollwertige Interaktionspartner zu betrachten und eine kindzentrierte Forschung zu betreiben. Zu diesem Zweck stützt sie sich auf neuere Ansätze der Konversationsanalyse und führt longitudinale und quantitative Analysen durch. Die Arbeit knüpft somit an das Forschungsfeld der kindzentrierten Konversationsanalyse an und analysiert insbesondere konflikträchtige Interaktionen zwischen Kindern und ihren Eltern im familiären Kontext. Bisher hat sich keine Studie näher mit der Nichtzustimmung eines Kindes in einer Spielinteraktion mit einem Elternteil befasst. Die vorliegende Arbeit setzt an dieser Forschungslücke an und konzentriert sich auf die Nichtzustimmungspraktiken von Kindern in Spielinteraktionen mit einem Elternteil. Dabei beruht die feinkörnige Sequenzanalyse auf empirisch fundierten Verfahren in der Organisation der Interaktion.

Im Folgenden geht es um die Sequenzialität in Gesprächen, auf der Mikro- und auf der Makroebene.

2.3 Action-Ebene: Grundsätze der sequenziellen Organisation

2.3.1 Handlung und Praktik

Sprechakte (Austin 1962; Searle 1992) sind sprachliche Handlungen, bei denen das Sprechen selbst als eine Form der Handlung angesehen wird, die etwas bewirkt. Der Begriff ‚Sprechakt‘ wurde von dem Philosophen John L. Austin entwickelt und später von dem Linguisten John R. Searle aufgegriffen. Ihr Ansatz wurde zwar als wichtiger Beitrag zur Sprachphilosophie und Linguistik angesehen, aber auch kritisiert (Deppermann 2015: 337-338) und weiterentwickelt:

Gerade informelle Alltagssprache mit all ihren Partikeln, Anakoluthen (Satzabbrüchen) und gestischen und mimischen Äußerungsbestandteilen lässt sich aber kaum in Sprechakten erfassen, zudem ist es ein Problem, dass bei Sprechakten die nicht beobachtbare Sprecherintention zentral gesetzt wird. Schließlich verkennt die Vorstellung eines ›Ping-Pong-Spiels‹ von aufeinanderfolgenden Sprechakten zudem, dass Dialoge eigentlich von den Interagierenden gemeinsam produziert werden (Imo & Lanwer 2019: 13).

So entwickelte sich die Konversationsanalyse, um eine detailliertere Analyse des Sprachverhaltens in natürlichen Gesprächssituationen zu ermöglichen. Sie zielt darauf ab, die tatsächlichen Prozesse und Mechanismen der Alltagskommunikation zu erfassen und zu verstehen. Man spricht also nicht mehr von vordefinierten Kategorien von Sprechakten, sondern von der Durchführung ‚sozialer Handlungen‘, die induktiv analysiert werden.

Um die in dieser Arbeit zentrale Unterscheidung zwischen *action* und *activity* zu verstehen werden zunächst die Begriffe ‚Handlung‘ und ‚Praktik‘ erläutert.

Der deutsche Begriff ‚Handlung‘ wird in der Literatur sehr heterogen verwendet und verweist auf unterschiedliche Bedeutungen. Handlungen (engl. *action*) werden hier als ‚interaktionale Interpretationseinheiten‘ verstanden (Krug 2022: 32) und umfassen z. B. bitten, einladen, gewähren, sich beschweren, zustimmen, mitteilen, bemerken, ablehnen (Schegloff 2007: xiv). Eine laufende Aktivität besteht aus mehreren aufeinander bezogenen Handlungen der Teilnehmenden (Selting 2016: 28; Krug 2022: 32) und diese Handlungen werden wiederum durch Praktiken konkretisiert (Schegloff 1997; Krug 2022: 27). Praktiken werden als „routinisierte Verwendungsweisen von Ressourcen für situierte Handlungen, die flexibel an die je spezifischen Gegebenheiten angepasst wurden“ angesehen (Selting 2016: 29). Sie werden mit Hilfe von verbalen, vokalen und visuellen Ressourcen (Selting 2013; 2016) ausgeführt. Pomerantz & Fehr (2011: 169) bringen den Zusammenhang dieser drei Konzepte in Interaktion auf den Punkt: „Actions refer to what the participants are doing interactionally vis-a-vis one another; they often are performed within turns [...] Actions are composed of practices that provide for their intelligible enactment.“

‚Handlung‘ und ‚Handlungsschritt‘ werden in der vorliegenden Arbeit als Synonyme verwendet und verweisen z. B. auf ‚Puzzleteil einsetzen‘ oder ‚Hose anziehen‘. Indem sie aufeinander aufbauen, generieren sie eine Handlungskette, die wiederum eine Aktivität bildet. Der englische Begriff ‚*action*‘ wurde gewählt, um von der Ebene zu sprechen, auf die es um lokal aufeinander aufbauende Handlungen geht.

2.3.2 Der Sprecherwechselmechanismus und die Paarsequenz

Die sequenzielle Organisation von *turns* und Handlungen bildet die Grundlage der Intersubjektivität in der Interaktion (Pekarek Doehler et al. 2018: 4). Unter Intersubjektivität wird „the constant production, recognition and display of mutual ‘understandings’ between speakers during conversation“ verstanden (Gardner & Forrester 2010: 9). In Gesprächen sowie in anderen gemeinsamen Aktivitäten wechseln sich Interaktant:innen nach dem Sprecherwechselmechanismus (‚*turn-taking-system*‘, Sacks et al. 1974; Sacks 1995) regelmäßig ab. Sprecher:innen wechseln sich in Gesprächen wie in einem Ping-Pong-Spiel systematisch ab. Sie produzieren nacheinander und mit minimalen Überlappungen *turns* (dt. ‚Redebeitrag‘, ebd.), die aufeinander aufbauen und die Aktivität progressiv vorantreiben. Es wird der ursprüngliche, englische Begriff *turn* bevorzugt, da bei dieser Terminologie nicht hervorgehoben wird, ob es sich dabei um eine verbale oder eine nonverbale Handlung handelt. Anders ist es mit dem im Deutschen oft verwendeten Begriff des ‚Redebeitrags‘ oder des ‚Redezugs‘, der auf die

verbale Form fokussiert. Die aufeinander aufbauende Progression der *turns* geschieht mit Präzision und mit minimalen Pausen (Auer 2020: 106). Diese *turns* unterteilen sich in prosodische und syntaktische Einheiten, den sogenannten ‚Turn-Konstruktionseinheiten‘ (TKE) oder ‚Äußerungseinheiten‘ (,turn-constructive units‘, Schegloff 2007; Birkner et al. 2020).

Gespräche bestehen aus *turns* von mindestens zwei Personen, die abwechselnd und aufeinander aufbauend handeln. Minimale Paarsequenzen (,adjacency pairs‘, Schegloff 1968; Schegloff & Sacks 1973; auch ‚Nachbarschaftspaar‘, Birkner et al. 2020; ‚projective pair‘, Clark 2020: 131-133; ‚Adjazenzpaar‘, Ehmer et al. 2021) sind im Zentrum des Sprecherwechselmechanismus und bilden die Grundform der Sequenzen. Sie bestehen nach Schegloff (2007: 13) aus zwei Teilen, werden von verschiedenen Sprechenden produziert, liegen in der Regel unmittelbar beieinander, werden als erster (EPT) und zweiter Paarsequenzteil (ZPT) geordnet und passen typadäquat zueinander (vgl. auch Birkner et al. 2020: 243). Vorlauf-, Einschub- und Nachläufererweiterungen können vor, zwischen oder nach der Paarsequenz realisiert werden (Abb. 1).

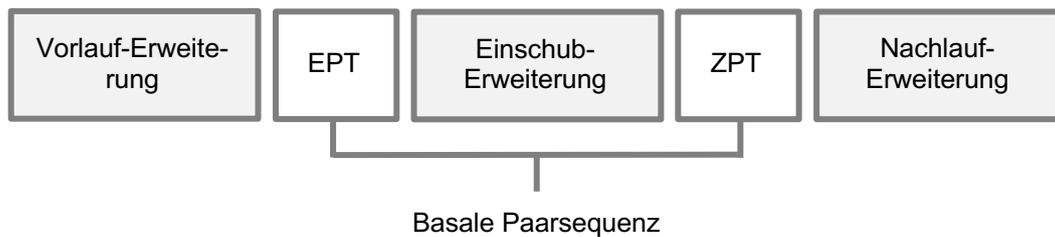


Abbildung 1: Basale Paarsequenz mit optionalen Erweiterungen

Typische Beispiele einer basalen Paarsequenz sind Gruß–Gegengruß, Frage–Antwort oder *recruitment*–Erledigung. Der EPT projiziert meistens zwei alternative Optionen für den zweiten *turn*. Auf ein *recruitment* kann mit einer Zustimmung oder mit einer Nichtzustimmung geantwortet werden. Deppermann (2008: 68) weist auf die zeitliche Einbettung einer Äußerung hin: „Jede Äußerung steht in einem doppelten zeitlichen Horizont: Sie orientiert sich an einem vorangehenden Kontext und bildet selbst einen Kontext für folgende Äußerungen“. Diese Zeitlichkeit wird von Auer (2015) unter den Begriffen der ‚projection‘ und ‚latency‘ reflektiert. Die Bildung eines Kontextes für folgende Äußerungen kann als Projektion und die Orientierung an bereits Gesagtem als Latenz erfasst werden. Das *recruitment* projiziert z. B. die Durchführung einer Handlung (Projektion) und macht diese erwartbar, während die (Nicht-)Zustimmung sich an eben diesem *recruitment* orientiert und darauf aufbaut (Latenz). In der vorliegenden Arbeit wird demnach von einer ‚nächsten projizierten Handlung‘, einem ‚nächsten projizierten Handlungsschritt‘ oder einem ‚projizierten Agens‘ gesprochen. Junge Kinder⁶ verstehen wie die Organisation des Sprecherwechsels funktioniert (Rohlfing 2019: 124) und erkennen schon sehr früh die projizierende und einschränkende Kraft von ersten Paarsequenzteilen, und zwar bereits zu Beginn ihres zweiten Lebensjahres (Wootton 2010: 70-71; vgl. auch Bruner 1983; Filipi 2013). Die Antwortoptionen – zustimmen oder nichtzustimmen – stehen jedoch in einem asymmetrischen Verhältnis zueinander. Diese Asymmetrie wird mit der Präferenzorganisation in Verbindung gebracht. Diese Minimalform sequenzieller Relation beruht auf einer normativen und sozialen Erwartung (Deppermann 2008: 68), üblicherweise ‚konditionelle Relevanz‘ (Schegloff 1968; 1972; 2007) genannt, die zwischen dem EPT und dem ZPT besteht.

⁶ In Anlehnung an Quasthoff & Kluger (2021: 139) wird von „(sehr) jungen Kinder[n]“ gesprochen, wenn sie „noch im Prozess des Grammatikerwerbs sind“. In der vorliegenden Arbeit bezieht sich der Begriff auf einjährige Kinder.

Paarsequenzen können jedoch durch Vorläufe, Einschübe und Nachläufe erweitert werden. Diese Binarität wird teilweise kritisiert, da Forschende beobachtet haben, dass sich dieser Ping-Pong-Austausch selten auf zwei Teile begrenzt. Imo & Lanwer (2019: 178) schlagen vor, eher von Tri-Sequenzen zu sprechen, weil im dritten *turn* zumeist noch eine Reaktion kommt: z. B. Frage–Antwort–Ratifizierung oder Vorschlag–Ablehnung–Quittierung/Vorwurf/Beschimpfung/Insistenz/Neuformulierung. Im dritten Paarsequenzteil besteht keine konditionelle Relevanz und die Auswahl an möglichen Reaktionen ist groß. Dieser dritte Teil wurde bisher kaum erforscht. Diese Forschungslücke wird ansatzweise in Kapitel 6 mit Analysen zu Aushandlungen nach einer Nichtzustimmung gefüllt. Auch Linell (2009: 185) kritisiert das Schegloffsche Paarsequenz-System, indem er darauf hinweist, dass es viele *turns* gibt, die weder erste noch zweite Paarsequenzteile sind und die Äußerungen darstellen, die eindeutig sowohl reaktive als auch initiatorische Eigenschaften haben.

Der dritte Teil einer Tri-Sequenz ist vor allem im Hinblick auf die Sinnüberprüfung am nächsten *turn*⁷ (*next turn proof procedure*, Hutchby & Wooffitt 2008: 13) relevant. Dieses Verfahren ermöglicht es, anhand der Reaktion des Gegenübers zu zeigen, wie eine Äußerung von den Teilnehmenden selbst verstanden wurde. Zu schauen, wie auf dem ZPT reagiert wird, ermöglicht es zu verstehen, wie dieser verstanden wurde. Die konversationsanalytische Methode legt großen Wert darauf, eine emische Perspektive einzunehmen. Diese wird aus dem Handeln der Interagierenden rekonstruiert (Birkner et al. 2020: 20). Die Gedanken der Teilnehmenden sind nicht zugänglich und diese Rekonstruktion erfolgt durch sichtbare Ressourcen: die verbale, die prosodische und die körperliche. Welche exakte Intentionen hinter den Handlungen stecken, können Konversationsanalytiker:innen nur bedingt feststellen.

Auch wenn die Konversationsanalyse in jüngster Zeit auf das Gesprochene fokussierte, erfolgen Paarsequenzen nicht nur verbal, sondern auch mithilfe nonverbaler Ressourcen und können vollständig körperlich durchgeführt werden (Mondada 2014a; Rauniomaa & Keisanen 2012; Filipi 2018), z. B. das wortlose Strecken der Hand und das Reichen des Salzstreuers am Esstisch. Dieses Erkennen der Rolle des Nonverbalen führen Birkner et al. (2020: 261) auf die Entwicklung von Aufnahmetechniken – von auditiven zu visuellen Aufzeichnungen – zurück.

2.3.3 Flexible interaktionale Projekte

In der konversationsanalytischen Forschungsliteratur kommt der Begriff *Projekt* häufig vor, er wird jedoch taxonomisch sehr unterschiedlich besetzt (*communicative project*, Linell 2009: 188; ‚kommunikatives Projekt‘, Robinson 2003; Reed 2015; Birkner et al. 2020; oder in Nachbardisziplinen: *joint project*, Clark 1996; Bangerter & Clark 2003). Die vorliegende Studie basiert auf folgenden Terminologien: ‚gemeinsames Projekt‘ (*joint project*, Deppermann 2020; vgl. auch Rossi 2012; 2014; Enfield 2014; Zinken 2016; Zinken & Deppermann 2017) oder ‚interaktionales Projekt‘ (*interactional projects*, Schegloff 2007: 244; vgl. Schegloff & Sacks 1973). Hier wird der Fokus auf das gemeinsame Ziel gesetzt. Dieses Ziel wird interaktional gemeinsam geformt und ist veränderbar. Die Teilnehmenden orientieren sich immer wieder neu, um ihre interaktionalen Ziele zu alignieren. Die Untersuchung der interaktionalen Projekte ermöglicht einen konkreten analytischen Anhaltspunkt. Interaktionale Projekte verweisen also auf kleine, lokale Ziele innerhalb einer Spielaktivität und arbeiten auf das größere Ziel der Aktivität hin.

⁷ Birkner et al. (2020: 492) nennen das Verfahren ‚Sinnüberprüfung am nächsten Redebeitrag‘. In der vorliegenden Arbeit wird der deutsche Terminus ‚Redebeitrag‘ durch ‚*turn*‘ ersetzt.

Die vorliegende Studie bietet einen interessanten Einblick in die Analyse der interaktionalen Projekte, da junge Kinder im Freispiel (*free play*, Schmidt & Zinken 2021) interaktionale Projekte außergewöhnlich flexibel gestalten (zur Spielkreativität der Kinder siehe u. a. Becker 1988; Gallagher 2015; Melzer & Palermo 2016; Dreyer 2018). Dieser oftmals kreative Umgang mit interaktionalen Projekten stellt Ko-Interagierende – insbesondere Erwachsene – vor Herausforderungen und kann dazu führen, dass interaktionale Projekte lokal konkurrieren. In Situationen mit konkurrierenden interaktionalen Projekten kann es zu Disalignierungen (vgl. Kap. 6) kommen, bei denen wieder neu ausgehandelt werden muss, welche interaktionalen Projekte verfolgt und welche fallengelassen werden.

➤ Kernaussagen zu den Grundsätzen der sequenziellen Organisation

In den letzten Abschnitten wurden die Grundsätze der Sequenzstruktur gegeben und damit der Grundstein für das Verständnis dessen gelegt, was mit ‚*action*-Ebene‘ gemeint ist.

Handlungen werden als interaktionale Interpretationseinheiten verstanden, die es Teilnehmenden ermöglichen, miteinander zu interagieren und sich gegenseitig Wissen zu übermitteln. Praktiken bilden die konkrete Ausführung dieser Handlungen und werden mithilfe verbaler, vokaler und visueller Ressourcen in einer ‚komplexen multimodalen Gestalt‘ (Mondada 2014b) realisiert. Eine Aktivität besteht aus mehreren aufeinander bezogenen Handlungen und diese Handlungen werden wiederum durch Praktiken konkretisiert.

Interaktant:innen tauschen sich im Gespräch (oder in der Aktivität) nach dem Sprecherwechselmechanismus ab. Die Grundeinheit einer Sequenz ist die basale Paarsequenz. In dieser Arbeit geht es um die Paarsequenzen ‚*recruitment*–Nichtzustimmung‘. Durch diese Paarsequenz kommen interaktionale Projekte, d. h. lokale Ziele, zum Vorschein.

Die *action*-Ebene bezieht sich also auf die lokal vollzogenen Handlungen und ihre Ziele. In der vorliegenden Arbeit geht es um die *action*-Ebene, wenn das Kind sich in seiner nichtzustimmenden Antwort auf die nächste relevante Handlung bezieht und das lokale interaktionale Projekt der Mutter dabei miteinbezieht.

2.4 Activity-Ebene: Gemeinsame Aktivitäten in der Eltern-Kind-Interaktion

2.4.1 Aktivitäten und Spielaktivitäten

Dieser Abschnitt erläutert das Konzept der Aktivität und konzentriert sich dabei hauptsächlich auf Eltern-Kind-Interaktionen. Die konversationsanalytische Herausarbeitung der verschiedenen Ebenen in Interaktion beginnt schon mit Sacks (1995): Der Forscher deutet darauf hin, dass bei der Analyse einzelne Handlungssequenzen oft außer Acht gelassen wird, dass sie Teil eines größeren, kohärenten Rahmens sind (Robinson 2013: 258). Sacks (1995: 354-355) spricht von ‚*big package*‘ und von einer Reihe an ‚*pre-organized sequences*‘. Erst später taucht der Begriff der Aktivität auf. Heritage & Sorjonen (1994) sprechen von ‚*(social) activity*‘ und Robinson (2003) von ‚*project of activity*‘. Levinson (2013) greift auf den Ausdruck ‚*plan of action*‘ zurück. Aktivitäten können sich auf die Eröffnungsphase eines Gesprächs (Robinson 2013), auf eine zielgerichtete Aufgabe im Unterricht (Lerner 1995), auf den Anlass eines Beisammenseins (z.B. Kochen, Essen, Spielen), aber auch auf erkennbare Phasen eines Beisammenseins (z.B. Gemüse schneiden) beziehen. Diese Beispiele zeigen bereits, dass das Ausmaß und der Umfang der *Aktivität* sehr unterschiedlich sein können (Betz et al. 2020). Obwohl die Forschung auf der makroskopischen Ebene – der *activity*-Ebene – der Interaktion eher vernachlässigt wurde (Robinson 2013: 260), versuchen einige Forschende, die

wissenschaftlichen Lücken zu schließen, indem sie eine klare und präzise Definition dessen vorlegen, was Aktivität aus der Teilnehmenden-Perspektive ist (vgl. auch Krug 2022). Robinson vertritt – im Sinne der ethnomethodologischen Konversationsanalyse – eine Annahme, die auf einer emischen Perspektive beruht, d. h. auf der Interpretation der Teilnehmenden: Aktivitäten entstehen durch die Orientierung der Beteiligten an einem übergeordneten, oft normativen, Muster. Somit stellen sie eine Art supra-sequenziellen Kontext dar, welcher die Produktion und das Verständnis von Handlungen prägt (Robinson 2013: 263; vgl. Garfinkel 1967: 78). Dieser Teilnehmenden-orientierte Standpunkt erklärt mitunter den relativen Mangel an Klarheit in Bezug auf die Definition von Aktivität als Interaktionseinheit, da Aktivität ihre Kohärenz aus der allgemeinen strukturellen Organisation bezieht und diese variieren kann (Robinson 2013: 260). In der Konzeptualisierung der gesamten strukturellen Organisation nach Robinson werden Aktivitäten als eine ‚supra-sequenzielle Kohärenz‘ (*supra-sequential coherence*‘, ebd.: 258) angesehen.

Interaktant:innen passen sich immer wieder der Situation an und orientieren sich neu innerhalb der emergierenden Interaktion. Aber bis zu einem gewissen Grad herrscht in alltäglichen Situationen *Normativität* und unsere Sprache, mit der wir in Gesprächen und anderen Aktivitäten involviert sind, folgt bestimmten normativen Regeln (Raymond 2019). Dies beeinflusst die gegenseitige Erwartbarkeit der Interaktant:innen im Gespräch und projiziert bestimmte Handlungen. Teilnehmende haben z. B. schon im Vorfeld eine gewisse Idee von der Aktivität ‚puzzeln‘. Die Handlungsschritte sind nämlich stark vordefiniert: Puzzleteile auspacken, passende Teile zusammensetzen, am Ende die Teile wieder in die Box einräumen, etc. Hinzu kommt, dass nur bestimmte Teile zusammenpassen. Diese Vordefiniertheit lässt den Teilnehmenden wenig Raum, die Aktivität frei zu gestalten, und ältere Teilnehmende orientieren sich an den Puzzleregeln. Sehr jungen Kinder sind diese Regeln noch nicht bewusst und sie gestalten Spiele sehr flexibel. In diesem Sinne betont Pursi (2019: 3-4), dass die Aktivität des ‚Spielens‘ terminologisch an ihre Grenzen stößt, wenn es darum geht, sie interaktional und aus Teilnehmenden-Perspektive zu untersuchen:

From this standpoint, what is play or not is an interactional problem rather than a taxonomical one [...] Conceiving of joint play as a form of shared playful stance taking makes it possible to analyze play as an account of what participants are doing, how they are doing it (the manner) and what their joint play is about (the content).

Dies ist vor allem der Fall, wenn Eltern und Kind divergierende Vorstellungen vom Spiel haben. Um diese Herausforderung der emischen Perspektive zu lösen und die Flexibilität des Konzepts der Aktivität zu bewahren, wird auch auf das lokale ‚interaktionale Projekt‘ (siehe 2.3.3) zurückgegriffen, da dieses bei jüngeren Kindern leichter zu erkennen ist als das globale Ziel der Aktivität. Interaktionale Projekte sind, wie oben erläutert, lokale Ziele innerhalb einer Aktivität (z. B. besteht das lokale Ziel der Handlung ‚einen Ring auf den Turm setzen‘ oft genau darin, diesen Ring auf den Turm zu setzen).

In Eltern-Kind-Interaktionen sind ‚spielen‘, ‚essen‘, ‚Zähne putzen‘ oder ‚ins Bett gehen‘ alltägliche und sozial-familiär gerahmte Aktivitäten (*bedtime/play activity*‘, Goodwin 2017; *routine activity*‘, *brushing teeth activity*‘, Tulbert & Goodwin 2011). Die Teilnehmenden orientieren sich am größeren Rahmen des Spielens und sehen das *Spielen* als eine Aktivität, in die sie involviert sind. Innerhalb dieses Rahmens gestalten sie die einzelnen, untergeordneten Spielaktivitäten flexibel und springen in der Spielaktivität von einem ‚Thema‘ zum anderen, ohne jedoch den größeren Rahmen des Spielens, des Beisammenseins, aus dem Auge zu verlieren. Spielaktivitäten sind also thematische Spiele (*topic*‘, Couper-Kuhlen & Selting 2018:

312-354; ‚Thema‘, Imo & Lanwer 2019: 179) innerhalb der Aktivität ‚spielen‘. Diese werden in den vorliegenden Daten entweder von den Teilnehmenden selbst festgelegt oder von den Studienleiterinnen durch Instruktionen eingerahmt.

Zwischen der übergeordneten, globalen Aktivität (*activity*) und der lokalen Handlung (*action*) befindet sich die *joint action*, bei der es um die Koordination von individuellen Handlungen innerhalb einer gemeinsamen Aktivität geht. Dieses Konzept wird im Folgenden erläutert.

2.4.2 *Joint actions* in Spielaktivitäten

Clark (1996) grenzt *joint activity*‘ (dt. ‚gemeinsame Aktivität‘) von *joint action*‘ (‚gemeinsame Handlung‘, Krug 2019) ab. Die Verwendung des ursprünglichen englischen Begriffes wird in der gesamten Arbeit beibehalten, um zu zeigen, dass es sich genau um diese von Clark erarbeiteten Konzepte handelt. Der Autor fundiert seine Konzeptualisierung auf Levinsons (1992: 69) Verständnis von *activity types*:

I take the notion of an activity type to refer to a fuzzy category whose focal members are goal-defined, socially constituted, bounded, events with constraints on participants, setting, and so on, but above all on the kinds of allowable contributions. Paradigm examples would be teaching, a job interview, a jural interrogation, a foot-ball game, a task in a workshop, a dinner party, and so on.

Joint activity wird als grundlegende Kategorie angesehen, in der zwar die verbale Sprache, aber auch alle weiteren kommunikativen Handlungen wie Blicke, ikonische Gesten, Zeigen, Lächeln und Kopfnicken, eine wichtige Rolle spielen (Clark 1996: 58). Eine *joint activity* bezieht sich auf eine Situation, in der Einzelpersonen gemeinsam an einer Aufgabe oder Aktivität arbeiten, ohne dass eine explizite Aufgabenzuweisung erforderlich ist. Es handelt sich um eine informelle Zusammenarbeit, bei der die Teilnehmenden ihr Verhalten aufeinander abstimmen. *Joint activity* – Schachspielen, Fußball spielen, Klatsch und Tratsch austauschen – werden weitgehend durch identifizierbare *joint actions* der Teilnehmenden vorangetrieben. Eine *joint action* wird als die Koordination von individuellen Handlungen durch zwei oder mehr Personen verstanden (ebd.: 59). Der Psychologe betrachtet hier Koordination sowohl auf der Inhaltsebene, d. h. bezüglich der Intentionen der Beteiligten, als auch auf der Prozessebene, d. h. bezüglich der physischen und psychischen Systeme, die sie zur Ausführung dieser Absichten einsetzen. Dabei wird ein geteiltes Ziel (*shared goal*) verfolgt, das allen Teilnehmenden bekannt ist (‚*common ground*‘, Clark 1996; ‚*common knowledge*‘, Carpenter 2009: 382).

In der Kognitionswissenschaft wird angenommen, dass Kinder bereits im Alter von einem Jahr die Fähigkeit besitzen, sich in eine *joint action* einzubringen. Sie besitzen die sozial-kognitiven Voraussetzungen dafür und können Ziele und Intentionen von anderen Menschen verstehen. Etwas zusammen zu machen, beinhaltet also in geteilter Intentionalität (‚*shared intentionality*‘) involviert zu sein (Tollefsen 2005; Carpenter 2009).

Dieses psychologische Konzept der *joint action* wurde nicht aus einer Teilnehmenden-Perspektive gewonnen (Garfinkel 1967; Sacks et al. 1974), sondern als abstrakte kognitive Kategorie der Interaktion festgelegt. Dies stellt aus verschiedenen Gründen Schwierigkeiten für ein ethnomethodologisches Verfahren dar. Zum einen ändern sich die Interaktion und ihre Ziele im Laufe der Zeit und sind somit als flexibles, von den Teilnehmenden ausgehendes Konstrukt zu verstehen; zum anderen stößt die psychologische Annahme der geteilten Intentionalität auf methodische Fragen der Konversationsanalyse, die sie mit Hilfe der Sequenzanalyse nicht immer beantworten kann: Was bedeutet *Intention* in der Interaktion und wie ist diese *sichtbar*?

Nur die Reaktion des Gegenübers zeigt an, wie eine Handlung verstanden wurde, jedoch nicht immer, wie sie gemeint war.

Es wird hier bewusst die Terminologie der *joint action* verwendet, wenn Eltern und Kind lokal – auf der *action*-Ebene – ein gemeinsames Ziel verfolgen. Auch wenn kein direkter Einblick in den Kopf der Interaktant:innen erlangt werden kann, sind Gesten „[a] window onto the mind“ (Goldin-Meadow 2005: 239). ‚Gesten‘ wird hier im Allgemeinen verstanden, d. h. als körperliche Ressource: Mimik, Körperbewegung, Objektmanipulation und Blickrichtung lassen gewisse kognitive Prozesse (u. a. Absichten) sichtbar werden. Teilnehmenden-Intentionen sind dadurch ein Stück weit in ihren Handlungen erkennbar.

Im Rahmen dieser Arbeit setzt, konkret in einer *joint action* engagiert zu sein, zwei oder mehr Teilnehmende voraus, die beide eine aktive Partizipation in derselben Spielaktivität zeigen und dasselbe übergeordnete interaktionale Ziel verfolgen.

2.4.3 Aufmerksamkeit und Partizipation in gemeinsame Aktivitäten

Aufmerksamkeit und Kopräsenz

Um in den Austausch zu kommen – sei es in Form eines Gesprächs, beim Paartanz oder im Rahmen einer Spielaktivität – müssen die Interaktant:innen bestimmte Bedingungen erfüllen. In Angesicht-zu-Angesicht-Interaktionen befinden sich Interagierende in Kopräsenz (Goffman 1963) und können sich unmittelbar leiblich wahrnehmen (vgl. frz. ‚*intercorporéité*‘, Merleau-Ponty 1945; engl. ‚*intercorporeality*‘, Meyer et al. 2017), wobei „Wahrnehmung [...] die primäre und verbreitetste Informationsweise [ist]“ (Luhmann 1984: 560). Auch wenn sie „zunächst [eine] psychische Informationsgewinnung“ ist, wird sie „zu einem sozialen Phänomen, das heißt, zu einer Artikulation doppelter Kontingenz, wenn wahrgenommen werden kann, daß wahrgenommen wird“ (ebd.). Der amerikanische Soziologe Erving Goffman (1963) beschreibt ein solches Verhalten in der Öffentlichkeit und unterscheidet zwischen *unfokussierten* und *fokussierten* sozialen Situationen. Menschen, die ohne geteilten Aufmerksamkeitsfokus miteinander interagieren, befinden sich in einer unfokussierten Interaktion („*unfocussed interaction*“). Diese spezifische Beziehung der Personen zueinander nennt er eine spontane Begegnung („*gathering*“) (ebd.: 15-24). Wenn Menschen im Gegensatz dazu einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus teilen und an einem gemeinsamen interaktionalen Projekt arbeiten (vgl. Schegloff 2007), handelt es sich um eine fokussierte Interaktion (Goffman 1961: 7). Dabei muss die Körperkonstellation so ausgerichtet sein, dass die Interaktant:innen sich wahrnehmen können (vgl. dazu Kendon 1990; 2004; Mondada 2021a; 2021b):

The full conditions of *copresence*, however, are found in less variable circumstances: persons must sense that they are close enough to be perceived in whatever they are doing, including their experiencing of others, and close enough to be perceived in this sensing of being perceived (Goffman 1963: 17).

Sich in Kopräsenz in einer fokussierten Interaktion zu befinden bedeutet, die Ausrichtung der Aufmerksamkeit sowohl gegenseitig aufeinander als auch auf relevante Objekte zu lenken (Schegloff 2007: 58; ‚*cognitive and visual attention*‘, Goffman 1963: 89).

Gemeinsame Aufmerksamkeit

Die erste Voraussetzung für eine gelungene soziale Interaktion ist die gemeinsame Aufmerksamkeit („*joint attention*“, Tomasello 2009; Stukenbrock 2018). Stukenbrock spricht von ‚Wahrnehmungswahrnehmung‘ (Stukenbrock 2015: 85-90; 2018: 147; vgl. auch Luhmann 1984: 560; ‚*mutual sighting*‘, Kendon 1990; ‚*perceived perception*‘, Hausendorf 2003). Wenn

Interaktant:innen sich durch Blicke interpersonell koordinieren (Deppermann & Schmitt 2007: 34-36) und dadurch prüfen, was vom Gegenüber wahrgenommen wird, dann teilen sie eine gemeinsame Aufmerksamkeit. Diese wird v. a. durch das *Monitoring* (Goodwin 1980), also die Blickrichtung, sichtbar. Von ‚*shared attention*‘ spricht man, wenn die Interaktant:innen den Blick des anderen auf ein Objekt wahrnehmen, und von ‚*joint attention*‘, wenn die Teilnehmenden wahrnehmen, dass der oder die andere gegenüber bemerkt hat, dass er oder sie ein Objekt gesehen hat (Abb. 2).

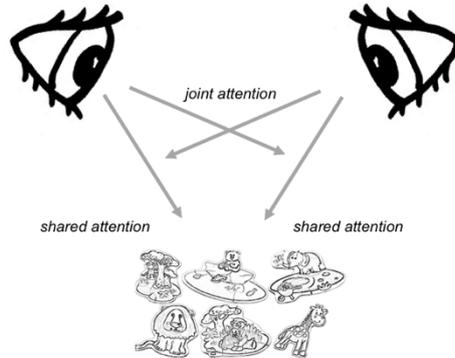


Abbildung 2: *Shared attention* („Ich sehe, dass du X siehst“) und *joint attention* („Ich sehe, dass du siehst, dass ich X sehe“) (vgl. Sonesson 2017: 94) (Abbildung des Puzzles: Haba-Play).

Kleinkinder haben schon in den ersten Monaten ihres Lebens die Möglichkeit, die Richtung ihrer Aufmerksamkeit zu zeigen, z. B. indem sie Objekte fixieren oder Objekte ergreifen (Filipi 2009: 2). Später entwickeln sie die Fähigkeit gemeinsame Aufmerksamkeit einzufordern, u. a. durch Rufen ab dem zwölften Monat (*summons*, Filipi 2009), deiktische Zeigegesten (Iverson & Goldin-Meadow 2005) und durch verbale Aufforderungen (Bullowa 1979; Filipi 2009). Gemeinsame Aufmerksamkeit kennzeichnet sich durch einen triadischen Austausch (Adamson & Bakeman 1985; Tomasello 1995: 199), bei dem sowohl das Kind als auch der Erwachsene die gegenseitige Aufmerksamkeit des anderen auf ein drittes Objekt oder Ereignis wahrnehmen. Unter triadischem Austausch oder Aktivität versteht man z. B., Gegenstände zu nehmen und sie jemandem zu geben oder einen Ball zu jemandem hin rollen. Diese Handlungsabfolgen treten bereits in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres auf (Adamson & Bakeman 1985). Diese Befunde bestätigen ebenfalls Bigelow et al. (2004: 518): Die Autorinnen zeigen, dass Säuglinge aktiv ihre Aufmerksamkeit auf die Objekte und den Partner zur gleichen Zeit am Ende des ersten Lebensjahres koordinieren können.

Partizipation

Soziale Interaktionen setzen voraus, dass Teilnehmende sich gegenseitig ihr fortlaufendes Verständnis der Ereignisse (Goodwin 2007: 24-25) sowie ihre Beteiligung in der Spielaktivität anzeigen. In diesem Zusammenhang verbindet Goffman (1963; 1979; 1981) drei Begriffe: die des *involvements*, des *engagements* und des *footings*. Dabei unterscheiden sich die zwei ersten laut Peräkylä et al. (2021) in ihrer Konnotation. *Engagement* hat eine lokale und momentane Bedeutung: Engagiert zu sein bedeutet nicht nur, durch seine Handlungen (verbal, prosodisch und körperlich) zu zeigen, dass man gerne und von ganzem Herzen an der Begegnung teilnimmt, in die man involviert ist, sondern auch, dass man seine Aufmerksamkeit auf sie und ihre Teilnehmenden richtet (ebd.: 258). *Footing* verändert sich beständig in der Interaktion und wird als „the alignment we take up to ourselves and the others present as expressed in the way we manage the production or reception of an utterance“ (Goffman 1979; Goffman

1981: 128) konzeptualisiert. Goodwin & Goodwin (2004) beziehen sich auf diese Konzepte und greifen die Terminologie der *Partizipation* auf, um Handlungen zu beschreiben, „die Formen der Beteiligung am aktuellen Interaktionsgeschehen anzeigen und die von den Teilnehmenden innerhalb sich entwickelnder Gesprächsstrukturen durchgeführt werden“ (Klatt & Krug 2023: 34; vgl. Goodwin & Goodwin 2004). Indem Partizipation als inkrementelle Koordination der Handlungen von zwei oder mehr Personen angesehen wird (Sidnell 2009: 125) und da diese Handlungen aufeinander aufbauen, fordert die Partizipation eine gelungene kooperative fokussierte Interaktion. Kooperation – auch Kollaboration – und Beteiligungsweisen (Peräkylä et al. 2021: 259-260) sind zentrale Komponenten der Partizipation. Diese Verbindung zwischen Partizipation und Kooperation wird im Kapitel 6 weiterentwickelt.

Partizipation ist eng mit physischen und räumlichen Eigenschaften des Beteiligungsrahmens verbunden. Beteiligungsweisen werden durch verbale, prosodische, körperliche, gestische und visuelle Ressourcen sichtbar. Durch einen verkörperten Beteiligungsrahmen, ‚*embodied participation framework*‘ genannt (Goodwin 2007; vgl. auch Goffman 1979: 11; Goodwin & Goodwin 2004; Goodwin 2006; auch ‚*contextual configurations*‘, Goodwin 2000; frz. ‚*participation incarnée*‘, Mondada 2021b), zeigen Teilnehmende ihr Engagement in Interaktionen mit körperlichen und materiellen Arrangements. Sie positionieren ihre Körper und die für die Aktivität relevanten Objekte so, dass ein gegenseitiges Engagement (‚*engagement mutuel*‘) möglich ist (Mondada 2021b: 27-8). Dies betrifft Körperpositionen (Kendon 1990; 2004), Blicke (Sidnell 2006; Rossano 2013; Auer 2021), Gesten (McNeill 1992) und den Einsatz von Objekten (Mondada 2021b). Folgende Abbildung (Abb. 3) illustriert die *r*-, *p*- und *o*-spaces, die die verschiedenen Dimensionen des Raumes in einem Gespräch darstellen, sowie die verschiedenen Körperpositionen im Gespräch:

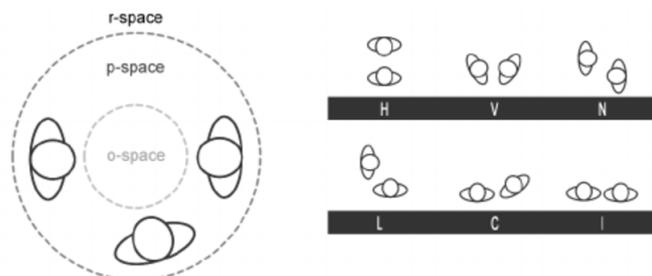


Abbildung 3: Schematische Abbildung der Positionen in Interaktionen, nach der F-Formation (links, Ciolek & Kendon 1980: 242; vgl. Kendon 1990) und dessen verschiedene Typen (rechts, Ciolek & Kendon 1980) (Abbildung von Damian et al. 2011: 19).

Wie Peräkylä et al. (2021) betonen, ist Partizipation nicht im semantischen Sinne komplementär und lässt sich nicht pauschal in vorhanden/nicht vorhanden einstufen. Dieses Phänomen ist eher als Kontinuum zu verstehen, in dem die Beteiligungsweisen mehr oder weniger stark ausgeprägt sind. In einer sozialen Interaktion als passive:r Beobachter:in zu fungieren, z. B. durch einfaches Monitoring, deutet auf eine leichte Form der Partizipation hin, während eine aktive Teilnahme an der Interaktion, beispielsweise durch aktive verbale oder körperliche Beteiligung, eine stärkere Form der Partizipation darstellt.

Schon bei Kindern im Vorschulalter kann man von Partizipation und Engagement in Interaktion sprechen. Filipi (2009; vgl. auch Jones & Zimmerman 2003; Kidwell 2005; Kidwell & Zimmermann 2006) zeigt in einer konversationsanalytischen Studie zur kindlichen Sprachentwicklung, dass Kinder im Alter von zwölf bis achtzehn Monaten eine zunehmende Bandbreite an Fähigkeiten erwerben, die es ihnen ermöglicht, ihre Partizipation in Interaktionen zu steuern. Dazu gehören u. a. das Initiieren und Durchführen von Reparaturen (Filipi 2009; 2013;

Forrester 2008; Wootton 1994); die Verwendung von Bitten (Wootton 1994; 1997); die Fähigkeit *turn-designs* (dt. Redebeitrag-Design) so zu gestalten, dass sie bestimmte Antworten auf Fragen (Forrester 2015) oder auf Gespräche (Filipi 2007) projizieren; und die Produktion von Äußerungen, die an die jeweiligen Empfänger:innen angepasst sind, z. B. in der richtigen Sprache im Fall von zweisprachigen Kindern (Filipi 2015).

Um die Aufmerksamkeit und darüber hinaus die aktive Partizipation der Kinder einzufordern, greifen Eltern auf verschiedene Ressourcen zurück (deSouza 2020). Diese kleinen Aufmerksamkeits-*recruitments* werden ‚*summons*‘ (Filipi 2009), ‚*attention-getting device*‘ (Aijmer 2010), ‚Wahrnehmungsimperativ‘ (Proske 2014; 2017; Günthner 2017; Laner 2022), ‚*attentional vocative*‘ (Ninio & Bruner 1978; Filipi 2009: 73), ‚visuelle Aufmerksamkeit- oder Wahrnehmungssteuerung‘ (Stukenbrock 2015: 21, 66) sowie ‚Fokussierungsaufforderung‘ (Birkner et al. 2020: 300; Stukenbrock 2015: 54) genannt. Filipi (2018) zeigt, dass ‚*summons/response* Paarsequenzen‘ oft als generische Presequenz (Schegloff 2007) fungieren und schon ab dem zwölften Lebensmonat beobachtet werden. In der Forschung wurden imperative Diskursmarker wie ‚komm‘ (Proske 2015), ‚guck mal‘ und ‚schau mal‘ (Günthner 2017; Proske 2017) ins Blickfeld gerückt.

Eine weitere Ressource, die in familiären Interaktionen weit verbreitet ist, ist die Berührung (Cekaite 2010; Goodwin 2017; Cekaite & Goodwin 2021). Mit dieser Ressource können Aufmerksamkeit und Partizipation eingefordert werden. Die Beobachtung haptischer Gesten ermöglicht die Operationalisierung von Formen der Beteiligung. Berührungen in Interaktion können verschiedene Funktionen übernehmen (Cekaite 2015: 153): Sie ermöglichen das Kontrollieren (‚*control*‘), das Zeigen von Zuneigung (‚*affect*‘) oder das Vollziehen von Instruktionen (‚*instruction*‘). Kontroll- und Instruktionsberührungen erlauben es Interaktant:innen, jemanden dazu zu bringen, etwas zu tun (*recruitment*, Floyd et al. 2020). Häufig werden die Kinder von deren Eltern in dieser Form aufgefordert etwas zu erledigen (Cekaite 2015; Goodwin & Cekaite 2018; Tam 2021). Vom leichten Hinführen (z. B. das Kind zum Zähneputzen ins Badezimmer schieben), bis hin zu erzwungenen Kontakten (z. B. das Kind ins Badezimmer tragen, Goodwin & Cekaite 2018) haben familiäre Berührungen unterschiedliche Gestalten.

➤ Kernaussagen zu gemeinsamen Aktivitäten in der Eltern-Kind-Interaktion

Die letzten Abschnitte haben sich mit Konzepten befasst, die die *activity*-Ebene anbelangen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Aktivitäten den größeren Rahmen bilden (die Aktivität des Spielens), während Spielaktivitäten thematische Teile der Aktivität darstellen (z. B. puzzeln). Eine *joint action* ist konzeptuell der Aktivität untergeordnet und bezieht sich auf die Koordination individueller Handlungen, bei der die Interaktant:innen auf ein gemeinsames Ziel hinarbeiten. Voraussetzungen für eine erfolgreiche *joint action* sind die geteilte Aufmerksamkeit und der Hinweis auf ein Anzeichen ihrer Beteiligung von beiden Seiten aus.

Die *activity*-Ebene bezieht sich also auf den globalen Rahmen des Austausches. In der vorliegenden Arbeit geht es um die *activity*-Ebene, bei der das Kind sich in seiner nichtzustimmenden Antwort nicht auf die nächsten von dem Elternteil projizierten Handlungsschritte bezieht, sondern auf den größeren Rahmen der Aktivität.

Im Folgenden geht es um konflikträchtige soziale Interaktionen.

2.5 Konfliktträchtige soziale Interaktion

2.5.1 Interdisziplinärer Stand der Konflikt- und Streitforschung

In Studien über Konfliktsituationen beziehen sich Forschende auf eine heterogene Vielzahl von Begriffen (vgl. Koczogh 2013: 211-212) wie ‚*opposition*‘ (Kakavá 2002), ‚*argument*‘ (Emihovich 1986; Maynard 1985a; Arendt 2014; 2017), ‚*conflict/conflict talk*‘ (Grimshaw 1990; Honda 2002; Church 2009), ‚*dispute*‘ (Corsaro & Rizzo 1990; Kotthoff 1993; Spranz-Fogasy & Fleischmann 1993; Goodwin et al. 2002), ‚*confrontation*‘ (Hutchby 1992; Church 2009), ‚*oppositional talk*‘ (Corsaro & Maynard 1996; Church 2009), ‚*adversative discourse*‘ (Church 2009), ‚*disagreement*‘ (Angouri & Locher 2012), ‚*disaffiliation*‘ und ‚*disalignment*‘ (Stivers 2008; Steensig 2019). Auf die drei letztgenannten Phänomene aus der Konversationsanalyse wird im nächsten Abschnitt näher eingegangen.

In der theoretischen Linguistik (Givón 1978; Jacobs 1982; Horn 1989), der Psycholinguistik (Boysson-Bardies 1969; 1976; Anderson & Reilly 1997; Hasson & Glucksberg 2006) und der Psychologie (Freud 1925; Spitz 1957) werden oft konfliktträchtige soziale Situationen unter dem Aspekt der Negation untersucht. Schon in der Antike wurde versucht, Negation zu definieren (Platon 2014; vgl. Tesnière 1959: 225; Beaupoil-Hourdel 2015: 16).

Die genaue Untersuchung von Negationsstrukturen und Verneinung wurde erst im Erst- und Zweitspracherwerb konkret vertieft (McNeill & McNeill 1968; Dimroth 2008; Beaupoil-Hourdel et al. 2016) und in den letzten Jahren unter der Lupe der Multimodalität betrachtet (Benazzo & Morgenstern 2014; Beaupoil-Hourdel 2015; Beaupoil-Hourdel et al. 2016; Morgenstern 2014; zur Negation bei gebärdenden und nicht gebärdenden Kindern, vgl. Blondel et al. 2017; Boutet et al. 2021). Negationsmarker – verbaler und nonverbaler Art – werden von Kindern sehr früh erworben und sind eines der ersten grammatikalisch markierten sprachlichen Phänomene (Clark 1978; Dimroth 2011; Beaupoil-Hourdel et al. 2016: 96). Sie ermöglichen es dem Kind sich zu positionieren und abzugrenzen: „Pour l’enfant, dire *non* ou *no* c’est s’opposer à ses parents ou exprimer une envie différente, tout en se positionnant comme personne qui émet un jugement et qui s’exprime au sein du dialogue“ (Beaupoil-Hourdel 2015: 15; im Original hervorgehoben; vgl. Morgenstern 2006).⁸

Nicht nur Negationsmarker spielen eine Rolle im Ausdruck von Opposition, sondern auch *accounts* (Scott & Lyman 1968) sind wichtige Mitspieler: Keller-Cohen & Gracey (1979) und Phinney (1986) unterscheiden zwischen einfachen Negationen, z. B. mit einfacher Ablehnung, Leugnung oder Widerspruch, und komplexen Negationen, die Gründe für die Negation oder Alternativen zur vorherigen Assertion beinhalten. Phinney (ebd.: 59) stellt außerdem fest, dass drei Faktoren die Struktur des Streites und die Verwendung von einfachen oder komplexen Formen beeinflussen: das Alter der Kinder, die Beziehung zwischen den Teilnehmenden und das Thema des Streites. Der Kontext spielt also eine maßgebliche Rolle in der Gestaltung des Streites.

⁸ Übersetzung des Zitats: „Für das Kind bedeutet *nein* sagen, sich den Eltern zu widersetzen oder einen anderen Wunsch auszudrücken, wobei es sich gleichzeitig als Person positioniert, die ein Urteil fällt und sich innerhalb des Dialogs ausdrückt“ (Beaupoil-Hourdel 2015: 15). Die Übersetzung wurde mithilfe von DeepL (Kutyłowski 2023) durchgeführt. Das Übersetzungsprogramm wurde teilweise auch für Teile des Fließtextes vom Französischen ins Deutsche verwendet. Dabei wurden die angebotenen Übersetzungen überarbeitet.

2.5.2 Überblick zu den konfliktträchtigen Interaktionen in der Konversationsanalyse

Einige gesprächsanalytische Studien interessieren sich für Streitigkeiten bei Familienfesten und -gesprächen (Vuchinich 1986; 1987; 1990) sowie für Konflikte zwischen Kindern und Jugendlichen (Eisenberg & Garvey 1981; Shantz 1987; Corsaro & Rizzo 1990; Goodwin 1990; Sheldon 1992; Church 2009; Morek 2016). Auch die Konversationsanalyse setzt sich vermehrt mit konfliktären sozialen Situationen auseinander (Kotthoff 1993; Gruber 1998; Church 2009; Morek 2015; 2016; Ursi 2016; Alexander & Stokoe 2020). In den letzten Jahren wurden die Konzepte der Disalignierung (*disalignment*), Disaffiliation (*disaffiliation*) und der Nichtübereinstimmung⁹ (*disagreement*) vermehrt untersucht und oft mit konfliktären und unkooperativen Gesprächen in Verbindung gebracht. Es wird an dieser Stelle nur auf das letzte Konzept eingegangen, welches dem Begriff der ‚Nichtzustimmung‘ entgegengesetzt wird. Auf die zwei anderen Phänomene wird im Kapitel 6 vertieft eingegangen.

Der im Bereich des Konfliktgesprächs am häufigsten verwendete Begriff (Koczogh 2013: 213) der ‚(Nicht-)Übereinstimmung‘ (Birkner et al. 2020; auch ‚Meinungsverschiedenheit‘: Morek 2016) wurde hauptsächlich unter dem englischen Begriff (*dis*)*agreement* erforscht und bezieht sich auf die Gesprächs- und Inhaltsebene. In der beträchtlichen Anzahl von Studien, die zu diesem Thema durchgeführt wurden, fällt die Uneinigkeit bezüglich der Definition und der Konzeptualisierung des Begriffs auf. Hinzu kommt, dass das Konzept in den meisten Studien ohne Definition verwendet wird, als ob seine Bedeutung selbstverständlich wäre (vgl. Koczogh 2013: 211). Koczogh (ebd.: 220) greift diese Lücke auf und definiert Nichtübereinstimmung als „a situated activity whose function is to express an opinion (or belief) the propositional content or illocutionary force of which is – or is intended to be – partly or fully inconsistent with that of a prior (non-verbal) utterance“. Bei der Äußerung von Nichtübereinstimmung wird also eine Meinung mitgeteilt, die im Gegensatz zur Meinung eines anderen Sprechers steht. Sie kann laut Edstrom (2004: 1499) die Form einer aktiven Verteidigung der eigenen Meinung, eines Angriffs auf den Standpunkt des anderen Sprechers oder einer stillen Zurückhaltung der Zustimmung einnehmen. Nichtübereinstimmung auf der Gesprächsebene – am Arbeitsplatz (Kangasharju 2002; Angouri 2012; Marra 2012), im politischen Diskurs (Abbott et al. 2011), in computervermittelter Kommunikation (Bolander 2012; Langlotz & Locher 2012), im Journalismus (Clayman 2002), in Alltagsgesprächen (Pomerantz 1984; Edstrom 2004; Keel 2016), in Konfliktsituationen (Kotthoff 1993; Gruber 1998; Jacobs 2002; Scott 2002), in Verbindung mit Höflichkeit (Sifianou 2012) – ist Gegenstand zahlreicher Forschungsarbeiten (für einen theoretischen Überblick vgl. Angouri & Locher 2012; Koczogh 2013). Das Phänomen wurde jedoch nicht aus der unmittelbaren praktischen Handlungsperspektive untersucht. Wie werden jene Nichtübereinstimmungen konzipiert, die nicht eine abstrakte Meinung betreffen, sondern sich auf eine praktische Handlung beziehen, die zur Nichterfüllung einer projizierten Handlung führt?

Um diese zwei Phänomene zu unterscheiden, wird für die vorliegende Arbeit nicht einfach die bereits erforschte und auf die Gesprächs- und Inhaltsebene konzentrierte Terminologie der ‚Nichtübereinstimmung‘ übernommen, sondern es wird auf den Begriff der *Nichtzustimmung* zurückgegriffen. Diese Terminologie taucht in der Literatur bisher nicht als solche auf.

⁹ Der Begriff ‚Nichtübereinstimmung‘ (auch: ‚Nicht-Übereinstimmung‘) im Deutschen wird von Birkner (2020: 491) als Übersetzung für engl. *disagreement* vorgeschlagen. Hier wird die erste Schreibweise des Begriffs bevorzugt, dem das in dieser Arbeit entwickelte Konzept der ‚Nichtzustimmung‘ gegenübergestellt wird.

2.5.3 Sequenzielle Abläufe und Kategorisierungen in Konfliktsequenzen

Konfliktsequenzen folgen einem spezifischen sequenziellen Ablauf und weisen auf verschiedene Handlungskategorisierungen hin. Konfliktepisoden werden als eigenständige Typen von Aktivitäten wahrgenommen (Levinson 1992), weil „they are discursive, goal-oriented entities which comprise more than two turns and display structural properties which constrain the functions and interpretations of verbal contributions occurring in their course“ (Gruber 1998: 476). Diese Episoden laufen oft nach dem folgendem dreistufigen Schema (ebd.: 476-477; vgl. auch Maynard 1985b; Antaki 1994; Muntigl & Turnbull 1998) ab, auch ‚*conflict nucleus*‘ genannt (Schneider 1994):

- Erster Redezug: A: Aussage (*statement*)
- Zweiter Redezug: B: Gegenaussage (*counterstatement*) (d. h., Widerspruch zu A)
- Dritter Redezug: A: Gegenaussage zu B (d. h., Widerspruch zu B und möglicherweise Beharren auf dem ersten Redezug)

Dabei ist der dritte Redezug zentral, da ohne diesen kein expliziter Konflikt entsteht (Gruber 1998: 477). Ein Konflikt zeichnet sich also durch eine längere Sequenz aus.

Basierend auf der Arbeit von Genishi & Di Paolo (1982; vgl. Church 2009: 18) erarbeiteten Eisenberg & Garvey (1981) ebenfalls drei sequenzielle Abläufe in Konfliktsituationen: 1. vorangegangenes Ereignis (z. B. ein ‚*request*‘); 2. initiale Opposition (z. B. eine Ablehnung); 3. Lösung (z. B. ein Kompromiss). Dabei werden fünf Typen von initialer Opposition unterschieden (ebd.: 158; vgl. Church 2009: 17): 1. Die einfache Negation, 2. Die Begründung oder Rechtfertigung, 3. Die Gegenbewegung, 4. Der Aufschub der Einhaltung oder Einigung, das Abwarten, 5. Das Ausweichen; sowie neun Reaktionen auf diese initialen Oppositionen: Beharrung (Wiederholung der Direktive), Milderung (z. B. Wiederholung mit ‚bitte schön‘), Begründungen, Alternativvorschlag, bedingte Direktive (z. B. Versprechen), Kompromiss, Aufforderung zur Erklärung, körperliche Gewalt, Ignoranz (Eisenberg & Garvey 1981: 159-162). Auch Cekaite & Goodwin (2018) finden in ihren Daten zu Konflikten in Familien ähnliche Typen von Handlungen innerhalb der Aushandlung von Direktiven.

Diese Ergebnislisten sind insofern wichtig, als dass sie einen Anhaltspunkt für die Analysen bieten. Bei der Analyse der Daten wurde untersucht, ob sich diese Kategorien in den von den Kindern verwendeten Praktiken und Handlungen wiederfinden lassen. Es ist wichtig zu betonen, dass die verwendete Methode nicht deduktiv vorgeht und dass diese Kategorien nicht explizit gesucht werden, sondern als Interpretationshilfe für die gefundenen Praktiken verwendet werden.

2.5.4 Präferenzorganisation und normative Erwartungen

Weniger erforscht als die initiiierenden Handlungen sind die davon abhängigen Handlungen im ZPT (‚*responsive actions*‘, Schegloff 2007; Thompson et al. 2015). Doch das Interesse an responsiven Handlungen ist in den letzten Jahren gewachsen (Raymond 2003; Schegloff & Lerner 2009; Fox & Thompson 2010; Stivers & Rossano 2010; Angouri & Locher 2012; Thompson et al. 2015; Lee & Tanaka 2016). Zunächst geht es um nichtzustimmende Redezüge an zweiter Stelle in der Paarsequenz. *Recruitments* setzen eine zustimmende oder ablehnende Antwort als nächste Handlung relevant (Couper-Kuhlen 2014). Dabei projizieren sie eine klare Präferenz für Akzeptanz und Übereinstimmung. Auch wenn *recruitments* sowohl Akzeptanz als auch Nichtzustimmung relevant machen, sind dies keine ‚symmetrischen Alternativen‘ (Schegloff & Sacks 1973: 314; Heritage 1984; Atkinson & Heritage 1984; Levinson 1990; Pomerantz & Heritage 2013). Sie verkörpern stattdessen ganz unterschiedliche Ausrichtungen

auf die interaktionalen Projekte der rekrutierenden Person (Schegloff 2007: 58) und unterliegen der Präferenzorganisation (Pomerantz 1984; Heritage 1984; Bilmes 1988). Während also sowohl Zustimmungen als auch Nichtzustimmungen relevante Reaktionen auf *recruitments* sind, werden erstere präferiert, weil sie diese Projekte fördern, und Nichtzustimmungen dispräferiert, weil sie sie behindern (Schegloff 2007: 59; vgl. auch Pomerantz 1984; Steensig & Asmuß 2005). Schegloff (2007: 59-60) spricht von ‚- responsive‘ bei (dispräferierten) Handlungen, die Nichtübereinstimmung ausdrücken, und von ‚+ responsive‘ bei (präferierter) Übereinstimmung. Diese Einteilung beruht nicht auf einer statistischen Wahrscheinlichkeit, sondern viel mehr auf normativen Regeln, die sich selbst an sozialen Erwartungen orientieren (Deppermann 2008: 68-69). Deppermann unterscheidet drei Typen von Reaktionen in der Folgeerwartung: 1. Die *präferierte* Folge, in der die Erwartung erfüllt wird; 2. Die *dispräferierte* Folge, in der die Erwartung nicht erfüllt wird, aber gezeigt wird, dass die Erwartung bekannt ist; 3. Die *ignorierende* Folge, in der die Erwartung nicht eingelöst wird und nicht zu erkennen gegeben wird, dass eine Orientierung an der Erwartung besteht.

Die Präferenz wirkt sich auf eine Vielzahl von Interaktionsbereichen aus, z. B. auf das Einleiten von Handlungen, Reparaturen, Sprecherwechsel und den Ablauf von Sequenzen oder Aktivitäten (Pomerantz & Heritage 2013). Trotz seiner Konnotation bezieht sich das Konzept der Präferenz nicht auf psychologische Neigungen, sondern beschreibt vielmehr Gesprächsereignisse, bei denen Teilnehmende vor verschiedenen, aber nicht gleichwertigen Handlungsmöglichkeiten stehen (Atkinson & Heritage 1984; Lee & Tanaka 2016). Es herrscht jedoch ein uneinheitliches Verständnis von der Terminologie ‚präferiert/dispräferiert‘: Schegloff (1988) stellt fest, dass diese Begriffe in der Konversationsanalyse auf zwei verschiedene Arten verwendet werden, nämlich (1) zur Beschreibung einer Eigenschaft von Sequenzen, insbesondere von Paarsequenzen. Diesen Typus nennt Schegloff die ‚sequenzbasierte Präferenzorganisation‘; und (2) die ‚praxisbasierte Präferenzorganisation‘, d. h. die Beschreibung der Art und Weise, wie die Teilnehmenden eine *responsive* Aktivität ausführen (Schegloff 1988: 453; Gruber 1998: 473). Mit (1) ist u. a. gemeint, dass auf eine Frage eine Antwort erwartet wird. Mit (2) sind die interaktionalen Ressourcen gemeint, auf die Sprecher:innen zurückgreifen, um präferierte und dispräferierte Formate zu äußern. Dispräferierte *responsive actions* werden z. B. durch Verzögerungen, Metakommentare, Vorworte oder Begründungen (*accounts*) gekennzeichnet (Pomerantz 1984; Heritage 1984; Levinson 1990). Diese Ressourcen ermöglichen es, das Gesichtbedrohende (*face-threat*, Goffman 1967) des dispräferierten Formats einer Äußerung zu mildern. Kendrick & Torreira (2015) analysierten die Pausen zwischen Anfragen, Angeboten, Einladungen, Vorschlägen, Anregungen und darauffolgenden Antworten. Sie fanden heraus, dass präferierte Antworten schnell produziert wurden, während bei dispräferierten Antworten überwiegend Pausen von 0,7 Sekunden oder mehr vorausgingen. Untersuchungen zur Präferenzorganisation wurden bisher vor allem im Kontext von Erwachseneninteraktionen durchgeführt. Doch sowohl Goodwin (1983; 1990) als auch Evaldsson (1993) haben schon festgestellt, dass es bei Streit zwischen Kindern regelmäßig zu unverhohlenen und ungemilderten Nichtübereinstimmungen kommt. Interessanterweise haben Bilmes (1988; 1993), Kotthoff (1993) und Gruber (1996) gezeigt, dass dies durchaus auch auf Streit zwischen Erwachsenen zutrifft (Gruber 1998: 473). Allerdings konnten Muntigl & Turnbull (1998) in einer Studie zu Konfliktsequenzen im familiären Kontext zeigen, dass eingeleitete Nichtübereinstimmungen häufiger vorkamen als nichteingeleitete. Da Bilmes, Kotthoff und Gruber Interaktant:innen ohne enge Beziehung zueinander untersucht haben, kann man davon ausgehen, dass der familiäre Kontext und die engen Beziehungen die Art, wie nichtzugestimmt wird, beeinflussen (Gruber 1998: 473-475).

Oft werden negierende dispräferierte Antworten im ZPT von Begründungen („*account*“) begleitet. Wenn keine Begründung unmittelbar und von selbst geäußert wird, dann wird sie teilweise von dem oder der ersten Sprecher:in eingefordert und die nichtübereinstimmende Person wird somit *accountable* gemacht (Garfinkel 1967; Sacks 1995; Buttny 1993). *Accounts* (Scott & Lyman 1968) fungieren als Entschuldigungen, Begründungen oder Rechtfertigungen für ein gesellschaftlich unerwünschtes oder problematisches Ereignis (Bolden & Robinson 2011: 95). Dies wird im Kapitel 6 vertieft.

In Gesprächen und Aktivitäten besteht eine Orientierung an der Progressivität, so dass Kontiguität bevorzugt wird (Sacks 1987; Stivers & Robinson 2006). Nichtzustimmende und nichtübereinstimmende Reaktionen – die den reibungslosen Ablauf der Aktivität behindern könnten – werden dementsprechend in der Regel als dispräferierte Antworten inszeniert (Heritage 1984; Pomerantz 1984; Sacks 1987; Steensig & Asmuß 2005). In diesem Sinne werden z. B. Ablehnungen als dispräferierte Reaktionen eingestuft (Salazar Campillo et al. 2009: 140).

Erwartungen und Normativität (Raymond 2019) spielen in der Präferenzorganisation eine zentrale Rolle. Die Paarsequenzen folgen einem Muster, das man als normativ bezeichnen kann, in dem Sinne, dass es Erwartungen an das Folgende aufbaut. Man spricht von konditioneller Relevanz zwischen dem zweiten und dem ersten Paarsequenzteil. Paarsequenzen stellen eine sozial normative und sozial *accountable* Struktur dar (Kendrick et al. 2020: 121). Der EPT einer Paarsequenz eröffnet einen Raum, den ein typadäquates ZPT ausfüllen muss. Wenn die angesprochene Person dieses nicht liefert (z. B. durch ignorieren) oder eine nicht-adäquate Antwort gibt, dann ist das Fehlen einer typadäquaten ZPT für die Gesprächsteilnehmenden bedeutsam (Birkner et al. 2020: 243). So macht eine Frage eine Antwort relevant, ein Gruß einen Gegengruß und ein *recruitment* macht eine Erfüllung des *recruitments* relevant. Kann das *recruitment* nicht erfüllt werden, so spielt eine weitere konversationelle Regel eine Rolle: Wenn die Reaktion nicht in einer strukturell präferierten Form geliefert wird, wird eine Begründung (*account*) erwartet (Gohl 2003: 116), die „the gap between action and expectation“ füllt (Scott & Lyman 1968: 46).

➤ Kernaussagen zur konfliktträchtigen sozialen Interaktion

Der interdisziplinäre Überblick zum Stand der Konflikt- und Streitforschung ermöglicht es, das Phänomen der Nichtzustimmung in seiner Forschungslandschaft einzubetten. Ein relevantes und terminologisch benachbartes Konzept, die ‚Nichtübereinstimmung‘, steht der ‚Nichtzustimmung‘ gegenüber. Ersteres bezieht sich auf Meinungsverschiedenheiten (d. h. auf die inhaltlichen Ebene) während Nichtzustimmung als die Realisierung einer praktischen Handlung dient, die auf die Nichterfüllung der projizierten Handlung hindeutet. Die präsentierten typischen sequenziellen Abläufe in Konfliktsequenzen und die Kategorisierungen der konfliktträchtigen Handlungen bieten eine taxonomische Basis für die gefundenen Handlungen und Praktiken. In Verbindung mit Streit wird oft die Präferenzorganisation erwähnt. Kinder orientieren sich schon sehr früh an der Organisation der Präferenz, indem sie z. B. schon ab dem vierten Lebensjahr *accounts* liefern, um ihre Nichtzustimmung zu rechtfertigen (*accounts* werden in Kapitel 6 behandelt).

Der nächste Abschnitt widmet sich den sequenzinitiierenden Handlungen, d. h. dem ersten Teil der Paarsequenz *recruitment*–Nichtzustimmung.

2.6 Andere dazu bringen, etwas zu tun

Die Nichtzustimmungen werden als *responding actions* in Reaktion auf ein *recruitment* – eine ‚sequenzinitiiierende Handlung‘ (‚*sequence-initiating action*‘, Kendrick & Drew 2016) – konzeptualisiert. Eine umfangreiche Forschungsarbeit im Bereich der Konversationsanalyse untersucht initiiierende Handlungen (u. a. Wootton 1997; Vinkhuyzen & Szymanski 2005; Curl 2006; Curl & Drew 2008; Craven & Potter 2010; Stivers & Rossano 2010; Rossi 2012; Kendrick & Drew 2016). Besonders *recruitment* (dt. ‚Rekrutierung‘, Birkner et al. 2020: 270) ist ein sehr breites und viel erforschtes Feld. Es existiert jedoch bisher keine einheitliche Definition und das Konzept ist noch in Bewegung. Mit besonderem Blick auf die Eltern-Kind-Interaktionsforschung wird hier ein Überblick des Forschungsstandes zu Konzepten aus der Pragmatik und aus der Konversationsanalyse vorgestellt, in denen es darum geht, andere dazu zu bringen, etwas zu tun (2.6.1). Zum Ende wird eine Definition von *recruitment* (2.6.2) und von Instruktion (2.6.3) als Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit vorgeschlagen.

2.6.1 Konzepte aus der Pragmatik und aus der Konversationsanalyse

Bereits in der Sprechakttheorie (Austin 1962; Searle 1992) wurde untersucht, wie Menschen andere dazu bringen, etwas zu tun. In der Pragmatik werden diese Sprechakte ‚Direktive‘ genannt. Direktive bleiben in der Sprechakttheorie sehr allgemein definiert und beinhalten verschiedene Sprechakte: Anordnungen, Befehle, Bitten, Weisungen, Gebete, Anträge, Gesuche, Ratschläge und Aufforderungen (Searle 1992).

Diesen pragmatischen Begriff der Direktive greifen Konversationsanalytiker:innen früh wieder auf und setzen ihm das Konzept der *requests* gegenüber. In Anlehnung an das sprechakttheoretische Konzept werden Direktive als Formen konzeptualisiert, die die pragmatische Funktion haben, das Verhalten eines anderen zu steuern (Drew & Couper-Kuhlen 2014: 8; vgl. auch Ervin-Tripp 1976; Couper-Kuhlen 2012; Goodwin & Cekaite 2018: 39). *Requests* hingegen sind Handlungen, durch die wir einen anderen um Hilfe dabei bitten, Dinge zu tun oder zu bewältigen, die wir selbst nicht oder nicht so leicht tun könnten oder lieber nicht tun würden (Drew & Couper-Kuhlen 2014: 2; Goodwin & Cekaite 2018: 39; Kendrick & Drew 2016; Drew & Kendrick 2018). Der Fokus liegt dabei auf der Hilfsbereitschaft, d. h. wie Interaktant:innen multimodal andere um Hilfe bei der Lösung von Problemen bitten.

Der Begriff *request* wirft zwei Schwierigkeiten auf: 1) Zum einen ist es in der Eltern-Kind-Interaktion nicht eindeutig, wer wem hilft: Äußert das Elternteil ein *recruitment* um selbst Hilfe zu bekommen? Will es sein Kind in seinen Kompetenzen fördern? Oder will es das Kind einfach ermutigen mitzumachen? Dieses Kriterium der Hilfsbereitschaft eignet sich nicht für die Interaktion mit Kindern; 2) Zum anderen erfasst der Begriff nicht die Vielfalt des Phänomens. In diesem Sinne regen Betz et al. (2020: 1) zu einer Wegbewegung vom *request*-Begriff als Oberbegriff, hin zur Terminologie der *recruitments* an, da *request* als zu spezifisch angesehen wird und nicht repräsentativ für die Vielfalt der Art und Weise ist, wie man andere dazu bringen kann, etwas zu tun.

In der Konversationsanalyse wurden diese Formen der initiiierenden Handlungen in Eltern-Kind-Interaktionen unter verschiedenen Gesichtspunkten untersucht (Aronsson & Thorell 1999; Fasulo et al. 2007; Aronsson & Cekaite 2011; Kent 2012). Forschende interessieren sich zum einen dafür, wie Kinder ihre Eltern dazu bringen, etwas zu tun (Wootton 1997; Nguyen & Nguyen 2016), zum anderen aber auch dafür, was umgekehrt geschieht, wenn Eltern ihre Kinder auffordern, eine Handlung durchzuführen (Cekaite 2010; Goodwin & Cekaite

2018; bei Eltern mit Aphasie, vgl. Killmer 2023). Wootton (1997) ist der erste Forscher, der eine longitudinale Analyse von *request*-Formaten eines Kindes im Alter von 24 bis 36 Monaten durchgeführt hat. In einer weiteren longitudinalen Studie beobachten z. B. Pfeiffer & Ann (2021), wie Kinder mithilfe des ‚*response cry* ‚*Oh*‘ Unterstützung einfordern. Aronsson & Thorell (1999) legen ihren Fokus auf kindliche *recruitments* und Genderrollen in der Familie. In Vatanen & Haddingtons Artikel (2021), werden die Reaktionen der Erwachsenen auf die *requests* der Kinder untersucht, wobei der Schwerpunkt auf den *turns* liegt, die die Nichtgewährung des *requests* mit der Beteiligung an einer anderen Aktivität begründen. Andere Forscherinnen untersuchen die umgekehrte Situation und fokussieren auf elterliche Direktive (Cekaite 2010; Goodwin & Cekaite 2018).

Diese Reihe von Begriffen, die sich auf mehr oder weniger präzise Handlungen und Praktiken beziehen, können unter dem Oberbegriff ‚*recruitment*‘ zusammengefasst werden.

2.6.2 Recruitment

Ein Begriff, der erst kürzlich in der Wissenschaftslandschaft aufgetaucht ist und diese Vielfalt der Handlungen besser erfasst, ist der des *recruitments* (Drew & Couper-Kuhlen 2014; Kendrick & Drew 2016; Drew & Kendrick 2018; Floyd et al. 2020). Von Kendrick & Drew (2016: 2) werden *recruitments* als interaktionales Ergebnis aufgefasst: Somit sind ‚um Hilfe bitten‘ und ‚Hilfe anbieten‘ die zwei Seiten eines einzigen *recruitment*-Konzepts. Darüber hinaus bringen Betz et al. (2020: 2) Handlungen wie ‚*requesting*‘, ‚*proposing*‘ und ‚*offering*‘ unter dem Oberbegriff *recruitment* zusammen, während Floyd et al. (2020) von ‚*request*‘, ‚*orders*‘, ‚*suggestions*‘ und weiteren Handlungen sprechen. Somit werden sowohl Handlungen des Einladens, Anbietens, Vorschlagens und Aufforderns (die weniger Druck auf den Rezipienten oder die Rezipientin ausüben) als auch Handlungen des Befehlens (die mehr Druck und mehr Autorität aufweisen) berücksichtigt. In der Realität verschwimmen in Spielinteraktionen oft diese Formen ineinander und die Grenzen sind nicht scharf getrennt. Eltern wollen ihre Kinder dazu bewegen, sich aktiv in der Spielsituation zu engagieren. Oft ist es nicht so wichtig, was sie genau machen, sondern es geht darum, dass sie eine Form des Engagements zeigen.

Bei der Herstellung von *recruitments* spielen die deontischen (Stevanovic & Peräkylä 2012) und epistemischen (Heritage 2012) Autoritäten eine Rolle. Im Kontext der Eltern-Kind-Interaktion spiegelt sich die epistemische Autorität, die mit Wissen verbunden ist, in den Handlungen der über mehr Wissen verfügenden Person (*K+*, ebd.) – in der Regel sind es die Eltern – wider. Dies befähigt die *K+* Person dazu, über die Angemessenheit der Handlungen innerhalb der *joint action* zu entscheiden. Deontische Autorität hat mit Macht und Normen zu tun. Eltern sind für ihr Kind verantwortlich und sie sind es, die im Allgemeinen die Entscheidung treffen. Dies bezieht sich auf die Berechtigung, Handlungen zu bestimmen (Stevanovic 2021: 671).¹⁰

Für Floyd et al. (2020) geht es insbesondere darum, sofortige Hilfe bei der Umsetzung eines konkreten, praktischen Handlungsverlaufs zu erbitten bzw. anzubieten, was auch rein körperlich umgesetzt werden kann (Drew & Kendrick 2018). *Recruitments* nehmen in den meisten Fällen Imperativformen ein (Couper-Kuhlen 2014; Zinken 2020; Baranova 2020), doch wie Baranova (2020: 335-336) illustriert, können *recruitments* vollständig nonverbal stattfinden (z. B. die Hand ausstrecken, um ein Objekt zu bekommen).

¹⁰ Einige Forschende sprechen von ‚*entitlement*‘, als „die Berechtigung, andere in ihrem Handeln anzuleiten bzw. von diesen etwas einzufordern, da diese als dafür verantwortlich angesehen werden“ (Ehmer et al. 2021: 674; vgl. auch Curl & Drew 2008; Zinken & Ogiermann 2013; Zinken 2016).

Die Definition von *recruitment*, auf die sich diese Arbeit stützt, ist die von Floyd et al. (2020). Die Autor:innen untersuchen das Phänomen aus der Perspektive der pragmatischen Typologie. Sie führen eine sprachübergreifende und vergleichende Untersuchung des Sprachgebrauchs mithilfe linguistischer, konversationsanalytischer und anthropologischer konzeptioneller und analytischer Werkzeuge, sowie von Ansätzen aus der Gestenforschung durch. Die Autor:innen unterscheiden zwischen jemanden dazu bringen, *praktische* Maßnahmen durchzuführen, und jemanden dazu bringen, *Informationen* zu liefern (ebd.: 3). Letzteres wird in Anlehnung an die Autor:innen in der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt.¹¹ Ein *recruitment* im ersten Redezug fordert und *projiziert* (Streeck & Jordan 2009; Auer 2015; Corminboeuf & Horlacher 2016) eine körperlich-praktische Reaktion im zweiten *turn*, die hier und jetzt in *unmittelbarer* Kooperation (*immediate/here-and-now cooperation*) vollzogen werden soll. Typisch ist beispielsweise die Überreichung eines Gegenstands, die Ausführung einer manuellen Aufgabe oder die Änderung einer laufenden Körperbewegung (Floyd et al. 2020: 7).

Körperlich-visuelle Ressourcen – Körperkonstellationen, Blicke, Berührungen und ange-deutete Handlungsausführungen – spielen eine wichtige Rolle bei der Herstellung von *recruitment*-Sequenzen (Cekaite 2010; Goodwin & Cekaite 2014; Mazeland 2019). Zum einen spielt die Nachahmung (auch: Imitation) bei sehr kleinen Kindern eine wichtige Rolle (a), zum anderen sind Kontrollberührungen in familiären Situationen häufig (b) (Cekaite 2010; Goodwin & Cekaite 2014):

a) Elterliche *recruitments* von vorsprachlichen Kindern müssen unter dem Aspekt der Multimodalität etwas anders untersucht werden, als verbale *recruitments* von sprachlich kompetenten Kindern. In den ersten beiden Lebensjahren (Fenstermacher & Saudino 2006; Damm et al. 2011) besteht bei Kleinkindern für gewöhnlich die Praktik der Imitation: „Imitation besteht demnach darin, dass eine Person (Imitator) das Verhalten einer anderen Person (Modell) beobachtet und anschließend ein ähnlich aussehendes Verhalten ausführt“ (Elsner 2014: 310-311). In diesem Zusammenhang erfolgen *recruitments* manchmal auf rein körperliche Weise, indem die Eltern eine Handlung (oft mehrmals) vormachen, mit der Absicht, das Kind dazu zu bringen, sie nachzuahmen. Das *recruitment* wird nicht in Form einer expliziten Frage oder Bitte ausgedrückt, sondern implizit, indem diese Praktik der Nachahmung gefördert wird. Das Fehlen konversationsanalytischer Studien zu dieser Form des elterlichen *recruitments* in der frühen Kindheit weist auf eine Forschungslücke hin. Diese Arbeit schlägt einen Forschungsansatz zu diesem Thema vor.

b) Kontrollberührungen sind in Eltern-Kind-Interaktionen häufig anzutreffen und ermöglichen es Eltern, ihre Kinder zu etwas zu bewegen. In ihrer Studie fokussiert Cekaite (2010) auf elterliche Direktive in Bezug auf Routineaufgaben in der Familie, die eine Fortbewegung des Kindes von einem Ort zum anderen erfordern (z. B. baden, Zähne putzen). Die Autorin untersucht taktile und nicht-taktile Ressourcen der Lenkung zur Kontrolle der Richtung, des Tempos und der Route der Fortbewegung des Kindes (ebd.: 1). Goodwin & Cekaite (2014) erforschen diese Verflechtung von Ressourcen – Mimik, Gestik, Blick und Intonation – bei der Orchestrierung direkter Trajektorien in Familieninteraktionen. Streng genommen könnte man nach der Definition von Floyd et al. (2020: 1) Kontroll- und Zwangsberührungen auch als *recruitments*

¹¹ Hier stellt sich die Frage, ob ‚nach einer Information fragen‘ nicht immer auch ein praktisches *recruitment* beinhaltet, nämlich die Aufforderung eine Information zu kommunizieren (durch zeigen, äußern etc.). Auch eine verbale Äußerung verlangt die physisch-körperliche Tätigkeit, z. B. die Bewegung der Mundmuskulatur. Diese Frage ist besonders in Eltern-Kind-Interaktionen relevant, wenn Eltern beispielsweise fragen „Welche Farbe hat X?“ (während sie selbst die Farbe sehen können). Sie wollen in diesen Fällen die Kompetenz des Kindes testen und es auffordern, die Farbe zu nennen. Diese Frage wäre spannend für eine weiterführende Arbeit, wird aber hier nicht beantwortet und die Fälle sind nicht Teil der Kollektion.

anerkennen, da sie auch „andere dazu bringen, etwas zu tun“. Doch diese Art von Berührungen werden aus der Kollektion ausgeschlossen, da sie keine aktive Partizipation der rekrutierenden Person fordern. Viel mehr werden das *recruitment* sowie die rekrutierte Handlung zeitgleich von derselben Person – mithilfe des passiven Körpers der rekrutierten Person – durchgeführt. Goodwin & Cekaite (2018: 116) zeigen, wie Kontrollberührungen Direktive *begleiten* und im familiären Kontext oft benutzt werden.

2.6.3 Instruktionen

Ein weiterer Begriff, der mit *recruitment* in Verbindung gebracht wird, ist ‚Instruktion‘. Dieser wird in verschiedenen Kontexten erforscht (Garfinkel 2002; Stukenbrock 2014; Deppermann 2018) und ermöglichen es grundsätzlich, Handlungsabläufe zu steuern. Ehmer et al. (2021) unterscheiden in ihrer interaktionslinguistischen Studie zwischen ‚Aufforderungen‘ und ‚Instruktionen‘. Die Autor:innen bieten die Terminologie ‚Aufforderung‘ als Alternative zu *requests* und *directives* an. Aufforderung „stellt eine Handlung dar, mit der ein/e oder mehrere InteraktionspartnerInnen dazu gebracht werden sollen, eine entsprechende Handlung mehr oder weniger *unmittelbar nachfolgend* auszuführen.“ (ebd.: 670; im Original hervorgehoben). Diese Auffassung ermöglicht es, die Aufforderungshandlung als *recruitment* zu begreifen. Anders verhält es sich mit dem Begriff ‚Instruktion‘, der sich hingegen nicht auf ein *recruitment* bezieht. Instruktionen unterscheiden sich von Aufforderungen durch ihren Zeitbezug: „Demgegenüber bestehen *Instruktionen* [...] in der Anleitung anderer zum Erreichen eines mehr oder weniger *distanten* Ziels“ (ebd.; im Original hervorgehoben). Diese Unterscheidung ist für die Daten wichtig, da die Aufforderungen der Eltern an die Kinder die Instruktionen widerspiegeln, die zuvor von der Studienleitung zu Beginn der Aufnahme geäußert wurden.

- Kernaussagen bezüglich der Frage, wie man jemanden dazu bringt, etwas zu tun

Initiierende Handlungen – erste Paarsequenzteile – sind von den Anfängen der Pragmatik bis hin zur aktuellen Konversationsanalyse extrem gut erforscht. In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff des *recruitments* bevorzugt, weil er die Vielfalt der elterlichen Handlungen umfasst, die das Kind dazu bringen, etwas zu tun. Mit *recruitment* ist eine Handlung gemeint, die eine konkrete und praktische Reaktion des Gegenübers im Hier und Jetzt fordert.

Im folgenden Kapitel wird auf die Methode eingegangen und dabei die Korpora sowie der Analysevorgang vorgestellt.

3 Methode: Datengrundlage und Analysewerkzeuge

3.1 Anliegen des Kapitels und Einbettung in die vorliegende Arbeit

Wie im vorherigen Kapitel bereits gezeigt wurde, weist die Interaktion zwischen Eltern und Kind einige Merkmale auf, die in dieser Form in der Interaktion zwischen Erwachsenen entweder nicht oder selten vorkommen. Die Konversationsanalyse hat sich lange Zeit auf Gespräche zwischen Erwachsenen konzentriert und steht mit dem Aufkommen von Studien über die Interaktion zwischen und mit Kindern vor neuen methodischen Herausforderungen. In diesem Kapitel soll zunächst die Datengrundlage mit der Vorstellung der beiden Korpora vorgestellt werden: das deutschsprachige Trans-Gen-Korpus (3.2) und das französisch-deutschsprachige ILuPE-Korpus (3.3). Im Anschluss werden der methodische Vorgang (3.4) und die Grenzen der longitudinalen kindzentrierten Konversationsanalyse (3.5) erläutert.

3.2 Datengrundlage 1: Das deutschsprachige Trans-Gen-Korpus

3.2.1 Das TRANS-GEN¹²-Projekt „Meine Kindheit, Deine Kindheit“

Das longitudinale und querschnittliche TRANS-GEN-Korpus besteht aus ursprünglich 158 Mutter-Kind-Dyaden („Zweierkonstellation“, Mandel 2023: 206) und stammt aus dem Kontext des TRANS-GEN-Projekts „Meine Kindheit, Deine Kindheit – *Stress resilience in the transgenerational transmission of childhood maltreatment*“. Das unter der Leitung von Prof. Dr. med. Jörg M. Fegert und Prof. Dr. Ute Ziegenhain sowie vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Projekt wurde von Juni 2013 bis März 2021 am Universitätsklinikum Ulm zur Untersuchung der Mutter-Kind-Bindung umgesetzt. Die durchgeführten Studien untersuchen die psychologischen, sozialen und biologischen Faktoren, die die (Nicht-)Weitergabe eines mütterlichen Traumas und der eigenen Bindung an das Kind beeinflussen. Dafür wurden Beobachtungsdaten in verschiedenen Kontexten und physiologische Parameter, die das Stressniveau bestimmen lassen (z. B. Herzschlag und Hautwiderstand), erhoben. Die Einteilung der Dyaden erfolgte nach dem Bindungstyp der Mutter. Ein zentrales Ziel des Projekts liegt darin, zu verstehen, ob und wie der mütterliche Bindungstyp epigenetisch an das Kind weitergegeben wird. Es wurde besonders auf die Rolle von Stress und Resilienz bei der (Nicht-)Übertragung geachtet. Der Bindungstyp der Mutter (Gloger-Tippelt 2012; Buchheim 2017) – sicher (F), distanziert (Ds), verstrickt (E), unverarbeitetes Trauma (U) – wurde durch die Realisierung von Interviews (*Adult Attachment Projective Picture System Interview*, George & West 2012) festgestellt.

Mit der Universität Freiburg (Prof. Dr. Stefan Pfänder), dem Universitätsklinikum Freiburg, der Arbeitsgruppe *body sync* Freiburg, der Universität Basel (Prof. Dr. Heike Behrens), der Universität Bielefeld (Prof. Dr. Elisabeth Gülich) sowie der Universität Innsbruck (Prof. Dr. Anna Buchheim) hat sich der Kreis der Zusammenarbeit erweitert. Gefördert wurde diese Kooperation vom FRIAS *Senior Fellowship* und dem *Marie Skłodowska-Curie FRIAS CO-FUND* im Jahr 2017-2018. Neue Leitfragen konzentrieren sich auf Synchronisierungsprozesse zwischen Müttern und ihren Kindern anhand der Konversationsanalyse und der interaktionalen Linguistik. Im Rahmen dieser letztgenannten Kooperation ist der vorliegende Beitrag entstanden.

¹² Zwischen dem Korpus und dem für die vorliegende Arbeit verwendeten Teilkorpus wird ein typografischer Unterschied gemacht, um sie nicht zu verwechseln: Das gesamte Originalkorpus wird in Großbuchstaben geschrieben (TRANS-GEN), während das hier verwendete Teilkorpus in Kleinbuchstaben geschrieben wird (Trans-Gen).

Der Kontext, in dem die Videoaufnahmen erfasst sind, ist von den Forschungsmethoden der Psychologie geleitet. Die Teilnehmenden trugen Elektroden und Messgeräte am Körper, deren Daten hier nicht berücksichtigt werden. Sie erhielten zu Beginn der Aufnahmen genaue Anweisungen und wurden aufgefordert, eine Reihe von vorbestimmten Aktivitäten und Spielaktivitäten durchzuführen. Die Studienleitung blieb für die Dauer der Aufzeichnung im Blickfeld der Teilnehmenden. Die Eltern erhielten eine Aufwandsentschädigung von 15 bis 25€ sowie individuelle Rückmeldungen. Die Daten- und Videoaufnahmen wurden in den ersten ein bis sechs Tagen nach der Geburt in der Frauenklinik Ulm (t0), im dritten Monat nach der Geburt zu Hause (t1), sowie zum zweiten (t2, sowohl zu Hause als auch in einem Spielraum an der Universität, der für den Zweck der Studie eingerichtet wurde), vierten (t3, an der Universität) und sechsten (t4, zu Hause) Lebensjahr des Kindes durchgeführt. Zudem wurden ein AAP-Interview (George & West 2012), in dem den Eltern verschiedene Bilder gezeigt wurden (vgl. Buchheim 2017: 261), sowie ein *Fremde Situation Test* ('*Strange Situation Procedure*', Ainsworth 1978; Buchheim et al. 2022) durchgeführt. Die AAP-Interviews ermöglichen die Bindungsqualitäten der Mutter festzulegen. Diese Informationen zum Bindungstyp werden in der vorliegenden Arbeit nicht in den Blick genommen.

3.2.2 Das Teilkorpus Trans-Gen

Aus dem gesamten Korpus des TRANS-GEN-Projekts wurde ein Teilkorpus gebildet. In Analysen zu diesem Korpus ist ausschließlich von Mutter-Kind-Interaktion die Rede, da die verwendeten Trans-Gen Daten nur Mütter involvieren. Das Teilkorpus Trans-Gen besteht aus 47 Dyaden, die über drei Aufnahmezeitpunkte im Alter von rund ein, drei und fünf Jahren in verschiedenen Situationen aufgenommen wurden. Diese wurden zwischen 2014 und 2020 aufgenommen. Die Aufnahmen aus den t0- und t1-Aufnahmezeitpunkten am Tag der Geburt und im dritten Monat nach der Geburt wurden ausgeschlossen, da Kinder in dem Alter noch nicht verlässlich in gemeinsamer Aufmerksamkeit engagiert sind (Tomasello 1995: 103). Die Auswahlkriterien der Dyaden beruhen auf der Verwendung der deutschen Sprache als Muttersprache und der Anwesenheit der Dyaden zu den drei Aufnahmezeitpunkten. Insgesamt handelt es sich um 141 Spielinteraktionen und rund 23 Stunden Aufnahmezeit. Folgende Tabelle (Tab. 1) zeigt die Daten des Teilkorpus auf einem Blick.

Dyaden	<ul style="list-style-type: none"> ○ 47 Mutter-Kind-Dyaden (21 Mädchen, 26 Jungen) ○ deutschsprachig
Aufnahmezeitpunkt	<p>3 Aufnahmezeitpunkte (=141 Spielinteraktionen):</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ T2: zwischen 2014 und 2016 ○ T3: im Jahr 2017 ○ T4: zwischen 2019 und 2020
Spielsituationen und Rahmen der Aufnahme	<ul style="list-style-type: none"> ○ T2: freies Spielen auf dem Teppich zu Hause (von der Studienleitung mitgebrachtes Spielzeug sowie eigenes Spielzeug der Dyade) ○ T3: zehn Minuten Puzzeln in einem Spielraum der Universität (in einem Raum mit weiteren Spielzeugen) ○ T4: eine Realbaby-Puppe namens Leo wickeln (und trösten), dann mit ihr spielen
Alter der Kinder (im Durchschnitt)	<ul style="list-style-type: none"> ○ T2: ein Jahr alt (Mittelwert: 1,03) → ‚Einjährige‘ ○ T3: drei Jahre alt (Mittelwert: 3,06) → ‚Dreijährige‘ ○ T4: fünf Jahre und sechs Monate alt (Mittelwert: 5,47) → ‚Fünffährige‘
Altersspanne der Kinder Jüngste – Älteste	<p>0;11 bis 6;5</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ T2: null Jahre und elf Monate alt – ein Jahr und zwei Monate alt (0,92–1,13) ○ T3: zwei Jahre und sieben Monate alt – drei Jahre und sieben Monate alt (2,61–3,60) ○ T4: vier Jahre und zwölf Monate alt – sechs Jahre und fünf Monate alt (4,98–6,41)
Aufnahmevideos	<p>Insgesamt 22 Stunden und 56 Minuten Aufnahme</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ T2: sieben Stunden und 42 Minuten ○ T3: acht Stunden und 45 Minuten ○ T4: sechs Stunden und 29 Minuten
Kollektion Nichtzustimmung nach einem elterlichen <i>recruitment</i> in einer <i>joint action</i>	<p>Insgesamt 290 Fälle (und 24 uneindeutige Fälle)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ T2: 92 Fälle ○ T3: 73 Fälle ○ T4: 125 Fälle <p>➔ 17 Transkripte werden in den Kapiteln 4, 5, und 6 im Detail analysiert</p>

Tabelle 1: Informationen zum Trans-Gen-Teilkorpus.

Im Folgenden werden die Aufnahmesituationen der drei Aufnahmezeitpunkte im zweiten, vierten und sechsten Lebensjahr im Detail beschrieben.

Erster Aufnahmezeitpunkt (t2)

Im ersten Aufnahmezeitpunkt des Teilkorpus (t2) im zweiten Lebensjahr des Kindes, werden keine klare Vorgabe zur Struktur der Spielaktivität vorgegeben. Es wurde nur die Anweisung gegeben, auf dem Spielteppich zu spielen (Freispiel). Die Studienleiterinnen haben bei jeder Dyade dieselben Spielzeuge mitgebracht. Teilweise haben die Dyaden mit weiterem, eigenem Spielzeug gespielt. Folgende Abbildungen veranschaulichen die Raumgestaltung (Abb. 4) sowie eine typische Körperpositionierung der Teilnehmenden (Abb. 5).



Abbildung 4: Schematische Abbildung der typischen t2-Spielfläche im Trans-Gen-Korpus.



Abbildung 5: Typische Spiel-Konstellation im t2 zu Hause.

Die äußeren Aufnahmebedingungen wurden teilweise thematisiert. Hauptsächlich wurde die Kamera als unbekanntes und fremdes Objekt im Raum für die Kinder erwähnt: „Das ist eine Kamera. Sie macht einen Film von Dir und von der Mama.“, „Willst du der Kamera winken?“.

Die Altersspanne dieser t2-Aufnahmen reicht von elf Monaten (0;11) bis zu einem Jahr und zwei Monaten (1;2). Das Durchschnittsalter liegt dabei bei etwa einem Jahr (Mittelwert: 1,03). Die Gesamtlänge der t2-Aufnahme beträgt sieben Stunden und 42 Minuten. Zu diesem Aufnahmezeitpunkt wurden 92 Fälle der Nichtzustimmung nach einem elterlichen *recruitment* in einer *joint action* gefunden.

Zweiter Aufnahmezeitpunkt (t3)

Im zweiten Aufnahmezeitpunkt des Teilkorpus (t3) im vierten Lebensjahr der Kinder, befanden sich Mutter und Kind im Spielraum der Universität, der für den Zweck der Studie eingerichtet wurde. Diesen kennen die Dyaden bereits aus der Aufnahme im zweiten Lebensjahr, die im Rahmen des *Fremde Situation Tests* (vgl. 3.2.1) durchgeführt wurde (diese ist nicht Teil der hier verwendeten Datengrundlage). In dem Raum befanden sich ein Teppich mit abgebildeten Straßen auf dem Boden, ein Regal mit zahlreichem Spielzeug, ein Sessel in der Ecke und an heißen Tagen ein Ventilator. Der Raum besitzt ein großes Fenster an der Seite. Folgende schematische Abbildung (Abb. 6) veranschaulicht die Raumgestaltung:

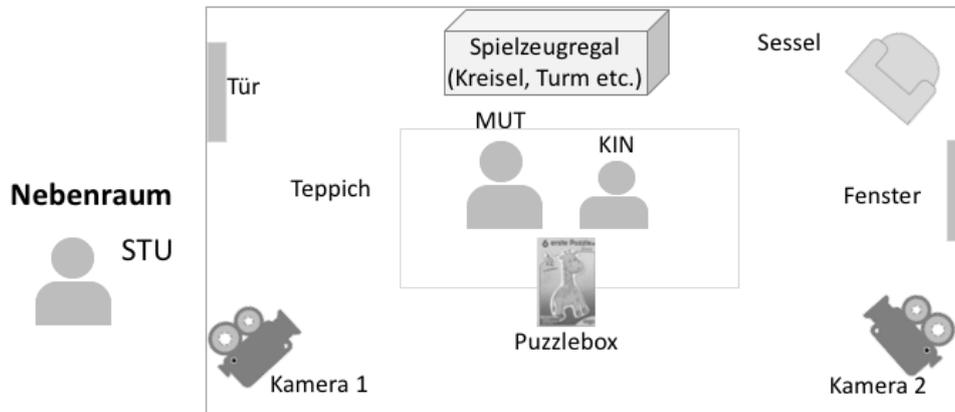


Abbildung 6: Schematische Abbildung der typischen t3-Spielfläche im Trans-Gen-Korpus.

Mutter und Kind sitzen immer auf dem Boden, auf einem Spielteppich. Folgende Abbildung (Abb. 7) stellt eine typische Körperpositionierung der Teilnehmenden dar:

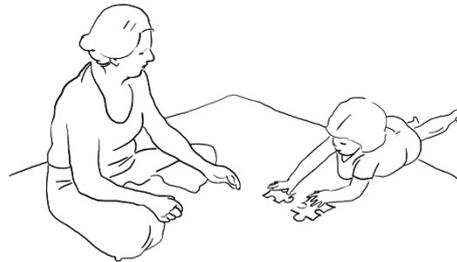


Abbildung 7: Typische Spiel-Konstellation in t3 im Spielraum der Universität.

Die Teilnehmenden bekamen zu Beginn der Aufnahme Instruktionen: Sie sollten zehn Minuten puzzeln, bis die Studienleitung wieder hereinkommt und eine neue Spielaktivität einleitet. Ab dann durften die Dyaden das andere Spielzeug aus dem Regal erkunden. Die vorliegenden Analysen berücksichtigen nur die Puzzle-Sequenz. Die Instruktionen wurden je nach Dyade etwas anders geäußert. Der Unterschied in der Adressierung (an die Mutter, an das Kind oder an beide) hatte einen Einfluss auf die Mutter-Kind-Interaktion und wird in den Analysen mitberücksichtigt. Die Studienleitung sprach meistens das Kind an, mit Sätzen wie: „Du sollst mit der Mama erstmal zusammen puzzeln.“ oder Äußerungen wie: „Ich bitte Sie beim Puzzeln zu bleiben, das ist die erste Aufgabe, bis ich wieder reinkomme.“ sowie „Und wenn ich dann nach zehn Minuten wiederkomme, dann möglichst beim Spiel bleiben, dann spielen wir was anderes.“ Der instruktionale Charakter dieser Aussagen spiegelt sich in späteren Äußerungen der Mütter ihren Kindern gegenüber wider: Mutter: „Wir müssen aber noch ein bisschen Puzzle spielen.“ Kind: „Warum?“ Mutter: „Weil sie das gesagt hat.“ oder „Die Frau hat gesagt, wir müssen erst das Puzzle machen, dann dürfen wir Polizei spielen.“ Auf folgenden Abbildungen (Abb. 8) sind die zwei für die Studie verwendeten Puzzle zu sehen:



Abbildung 8: Tierpuzzle aus Pappkarton (links) und Baumaschinenpuzzle aus Pappkarton (rechts) (Bilder: Haba-Play).

Diese Daten wurden im Jahr 2017 aufgenommen und umfassen acht Stunden und 45 Minuten Aufnahmezeit. Die Altersspanne reicht von zwei Jahren und sieben Monaten (2;7) bis hin zu drei Jahren und sieben Monaten (3;7). Der Durchschnitt liegt bei rund drei Jahren (Mittelwert: 3,05). Es wurden 73 Fälle der Nichtzustimmung nach einem elterlichen *recruitment* in einer *joint action* gefunden.

Dritter Aufnahmezeitpunkt (t4)

Im dritten Aufnahmezeitpunkt des Teilkorpus (t4), im sechsten Lebensjahr des Kindes wurden die Dyaden zu Hause im Kinder- oder Wohnzimmer aufgenommen. Die typische Raumgestaltung wird mithilfe der Abbildung 9 veranschaulicht.

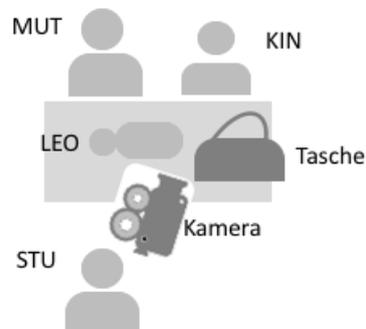


Abbildung 9: Schematische Abbildung der typischen t4-Spielfläche im Trans-Gen-Korpus.

Die Studienleiterinnen brachten verschiedene Spielzeuge mit und hatten eine Reihe von Spielaktivitäten geplant: Mutter und Kind sollten erst einen kurzen Zeichentrickfilm schauen, mit dem Lotti-Karotti-Wettlaufspiel spielen, das Wochenende planen, eine Puppe wickeln und schließlich ein Wimmelbild kommentieren. Die vorletzte Spielaktivität – sich um die Puppe Leo kümmern – wird hier untersucht.

Die Abbildung 10 zeigt eine typische Körperkonstellation im t4: Mutter und Kind sitzen am Tisch, die Puppe Leo liegt zwischen ihnen auf dem Tisch.



Abbildung 10: Typische Spiel-Konstellation im t4 zu Hause.

Die Studienleitung übergab der Dyade eine Puppe namens Leo und eine Tasche. Leo, eine *Realbaby*-Puppe, wurde als ein echter Säugling vorgestellt und mit dem Pronomen ‚er‘ erwähnt. Leos Gewicht ähnelt dem eines Menschensäugling, besitzt echtaussehende Haare und feine Gesichtszüge (Abb. 11).



Abbildung 11: Die Realbaby-Puppe Leo.

Es wurden u. a. folgenden Sätze von der Studienleitung geäußert und an das Kind gerichtet, um die Aufgabe mitzuteilen: „Der Leo muss jetzt gewickelt werden von euch, von dir und der Mama.“, „Magst du der Mama mal helfen zu wickeln?“, „Bitte wechsele ihm die Windel und wenn du das geschafft hast, dann darfst du mit ihm spielen.“, „Es wäre super, wenn du und deine Mama ihm eine neue Windel machen könntet.“, „Deine Aufgabe ist es jetzt, den Leo zu wickeln, gemeinsam.“ Seltener wurde die Aufgabe verbal explizit an Mutter und Kind gerichtet: „Eure Aufgabe ist es jetzt, dem Leo eine neue Windel zu geben.“

Diese Spielaktivität beinhaltete der Puppe Leo eine frische Windel anzuziehen, sie zu trösten, wenn sie anfang zu weinen (dies wurde meistens nicht explizit im Vorfeld ausgedrückt, sondern ergab sich mit dem ausgelösten Weinen der Puppe durch die Studienleitung), Leo zu füttern und anschließend mit der Puppe zu spielen. Die Weinlaute der Puppe wurden durch eine Fernbedienung von der Studienleitung gestartet, nachdem Leo fertig gewickelt war. Die Aufgabe endete mit der Abholung der Puppe durch die Studienleiterin.

Diese Daten wurden im Jahr 2019 und 2020 aufgenommen. Die Dauer der t4-Aufnahme beträgt insgesamt sechs Stunden und 29 Minuten. Die Altersspanne der Kinder reicht von vier Jahren und 12 Monaten (4;12) bis hin zu sechs Jahren und fünf Monaten (6;5). Das Durchschnittsalter liegt bei fünf Jahren und sechs Monate (Mittelwert: 5,46). Es wurden 125 Fälle der Nichtzustimmung nach einem elterlichen *recruitment* in *joint action* gefunden.

Gesamtkollektion

Insgesamt beträgt die Kollektion 290 Fälle. Siebzehn Transkripte dienen als Basis für eine konkrete und detaillierte Darstellung der Praktiken im Trans-Gen-Korpus.

3.2.3 Struktur der Spielsequenz

Im vorherigen Kapitel wurden die Begriffe der ‚Aktivität‘, ‚Handlung‘ und ‚Praktik‘ (vgl. 2.3 und 2.4) aus einer konversationsanalytischen Perspektive vorgestellt sowie die Terminologie der ‚Spielaktivität‘ als Unterteilung der Aktivität in verschiedene Spiele für die vorliegenden Daten vorgeschlagen. Diese Spielaktivitäten wurden von den Teilnehmenden als abgegrenzte Spieleinheiten innerhalb des größeren Rahmens der Spielaktivität wahrgenommen. Die Sichtung und Analyse der Daten im Rahmen des Mutter-Kind-Projekts (vgl. Mandel 2023) haben gezeigt, dass die Struktur dieser Spielaktivitäten der Struktur der Gespräche (Schegloff 1968; Sacks et al. 1974; Sacks 1995; Gülich & Mondada 2008; Mondada & Schmitt 2010; Robinson 2013; Auer 2017) ähnlich ist. Die analysierten Gesprächsausschnitte sind immer in einen größeren Rahmen eingebettet: die Spielaktivität. In welcher Phase der Spielaktivität sich die analysierte Sequenz befindet, spielt eine Rolle und wird bei der Analyse mitberücksichtigt. Folgende verschiedene Phasen prägen die Spielaktivität: eine Voreröffnungsphase, eine Eröffnungsphase, eine Durchführungsphase, eine Vorbeendigungsphase und eine Beendigungsphase (vgl. Mandel 2023: 208).

In der Voreröffnungsphase werden die Spielobjekte von den Teilnehmenden ausgewählt oder von der Studienleitung vorgegeben. In diesem Moment richten Mutter und Kind ihre Blicke auf diese Objekte (geteilte Aufmerksamkeit) und die Körperkonstellation (Kendon 1990; vgl. Abb. 3) wird so ausgeführt, dass eine *joint action* möglich ist. In der Eröffnungsphase beginnen die Teilnehmenden die gewählten Objekte zu manipulieren. Die Durchführungsphase bildet das Spiel an sich: Mutter und Kind beschäftigen sich mit den ausgesuchten Objekten, machen Handlungsvorschläge, stellen z. B. abwechselnd Ringe auf den Turm oder fügen nach und nach Puzzleteile zusammen, bis das Puzzle vollständig ist. In der Vorbeendigungsphase wird verbal oder körperlich geäußert, dass das Spiel sich nun dem Ende zuneigt. Dies kommt z. B. durch Blicke zu anderen Spielzeugen, durch verbale Äußerungen wie „Ich mag nicht mehr.“ oder durch Zusammenräumen zum Ausdruck. Die Beendigungsphase markiert das Ende der Spielaktivität. Meistens werden die Objekte beiseitegeschoben und neue Spielzeuge herangezogen, sodass eine neue Spielaktivität beginnen kann.

Mandel (2023: 208) konnte mit Daten aus dem t4-Zeitpunkt im Trans-Gen-Korpus zeigen, dass diese Phasen im Zusammenhang mit dem Studienrahmen eingeleitet werden. Die Daten zeigen verschiedene Kontexte, in denen unterschiedliche Grade der Erwartungshaltung (mit oder ohne Instruktionen) und eine unterschiedliche Präsenz der Studienleitung zu beobachten sind. In t2 wird es Mutter und Kind freigestellt, Spielzeug auszusuchen. Die Studienleitung bleibt in einigen Fällen hinter der Kamera, in anderen verlässt sie den Raum. In t3 bekommen sie die Instruktion, sich zehn Minuten mit dem Puzzle zu beschäftigen und werden dabei alleine in einem Spielraum gelassen. Im letzten Aufnahmezeitpunkt (t4) bekommen die Teilnehmenden ebenfalls Instruktionen. Dabei bleibt die Studienleitung in der Nähe und beantwortet Fragen der Mutter zu diesen Instruktionen. Die Studienleitung übergibt eine Puppe mit einer klaren Anweisung wie „Das ist Leo, der muss jetzt gewickelt werden und dann kannst du mit ihm spielen.“ Wie Mandel (2023) gezeigt hat, findet im Datensatz t4 die Voröffnungsphase statt, wenn die Studienleitung die Puppe mit Wickeltasche einführt, die Eröffnungsphase wird durch explizite Instruktionen der Studienleitung eingeleitet und die Vorbeendigungsphase

endet mit der Intervention der Studienleitung, die die Puppe abholt. Die Studienleitung ist also auch Teil der Interaktion und beeinflusst zwangsläufig diese Struktur. Doch trotz unterschiedlicher Situationen, die mehr oder weniger von Instruktionen geprägt sind, finden die oben genannten Spielphasen sowohl im Freispiel als auch im geleiteten Spiel auf eine ähnliche Art und Weise statt. Diese neue Erkenntnis wird in der folgenden Tabelle (Tab. 2) verdeutlicht und erweitert Mandels Klassifizierung. Diese Tabelle listet die fünf Phasen der Spielstruktur in den verschiedenen Situationen auf und erläutert, welche Aspekte der Interaktion in diesem Moment wichtig sind:

Phasen der Spielsequenz	Beschreibung des Handlungsverlaufs im Daten-Set	Beispiel aus dem t2-Zeitpunkt	Beispiel aus dem t3-Zeitpunkt	Beispiel aus dem t4-Zeitpunkt
Voreröffnungsphase	Die relevanten Spielobjekte werden selbst von Mutter und Kind ausgesucht (t2) oder von der Studienleitung übergeben (Puzzle im t3, <i>Realbaby</i> -Puppe im t4). Die Aufmerksamkeit wird geteilt und auf ein gemeinsames Objekt gelenkt. Die Körper werden so ausgerichtet, dass eine <i>joint action</i> möglich wird.	Mutter und Kind suchen sich ein Spielobjekt aus (z. B. einen Ringturm).	Studienleitung übergibt Mutter und Kind eine Puzzlebox mit der Instruktion „Spielt mit dem Puzzle bis ich wieder rein komme.“	Studienleitung kündigt aus dem Off an, dass eine neue Aufgabe beginnt und bringt die Puppe Leo, mit der Instruktion „Wickelt bitte den Leo und dann könnt ihr mit ihm spielen.“
Eröffnungsphase	Die Spielsequenz wird eröffnet, indem Mutter und Kind beginnen, die Objekte zu manipulieren.	Mutter und Kind nehmen das Ringturm-Objekt in die Hand.	Mutter und Kind nehmen die Puzzle-Box entgegen.	Die Teilnehmenden nehmen Leo entgegen.
Durchführungsphase	Die Durchführungsphase bildet das Spiel an sich: Mutter und Kind beschäftigen sich mit den ausgesuchten Objekten und machen abwechselnd Handlungsvorschläge.	Mutter und Kind stellen z. B. abwechselnd Ringe auf den Turm.	Mutter und Kind fügen nach und nach Puzzleteile zusammen, bis das Puzzle vollständig ist.	Leo wird gewickelt, gefüttert, getröstet und manchmal wird mit ihm gespielt.
Vorbeendigungsphase	In der Vorbeendigungsphase wird verbal oder körperlich geäußert, dass das Spiel sich nun dem Ende zuneigt. Dies kommt z. B. durch Blicke zu anderen Spielzeugen, durch verbale Äußerungen wie „Ich mag nicht mehr.“ oder durch Zusammenräumen zum Ausdruck.	Mutter oder Kind lenken die Aufmerksamkeit auf ein neues Spielobjekt.	Kind dreht sich zum Spielregal oder die Studienleitung kommt nach zehn Minuten wieder rein.	Mutter und Kind fangen an die Tasche aufzuräumen oder die Studienleitung kündigt an, dass sie nun Leo wieder zurücknimmt.
Beendigungsphase	Die Beendigungsphase markiert das Ende der Spielaktivität. Meistens werden die Objekte beiseitegeschoben und neue Spielzeuge herangezogen, sodass eine neue Spielaktivität beginnen kann.	Das „alte“ Spielobjekt wird beiseitegeschoben und es wird mit dem „Neuen“ gespielt.	Das Puzzle wird von Mutter oder Studienleitung beiseitegeschoben und die Erlaubnis gegeben, das Spielregal zu erkunden.	Leo und die Taschen werden weggenommen und die nächste Aufgabe angekündigt.

Tabelle 2: Phasen einer Spielsequenz in einer Spielaktivität (vgl. Mandel 2023: 208).

Auch wenn die Instruktionen der Studienleitung einem Protokoll folgen, sind diese auf alltägliche Eltern-Kind-Interaktion angepasst und dadurch die Interaktion für die Teilnehmenden natürlich: Sie spielen mit bekanntem Spielzeug und die Beteiligten sind es gewohnt, miteinander zu interagieren. Es werden sowohl die Spieldauer, als auch das Spielzeug altersgemäß vorgegeben. Daraus entsteht eine sehr ähnliche Struktur der Spielsequenz, sowohl für die freien Spieldaten aus dem t2-Aufnahmezeitpunkt also auch für die t3 und t4-Daten.

3.3 Datengrundlage 2: Das französisch-deutschsprachiger ILuPE-Korpus

Um die Ergebnisse aus dem ersten Korpus in einem anderen Kontext zu verifizieren, wurde ein zweites Korpus erstellt. Französischsprachige Dyaden, die in Deutschland leben, wurden während einer freien Spielzeit in ihrem zu Hause zwischen 2020 und 2022 aufgenommen. Im Jahr 2020 wurden zehn Dyaden gefilmt, 2021 wurden davon acht noch einmal aufgenommen und im Jahr 2022 nahmen sechs Dyaden an der letzten Aufnahme teil.¹³ Die Familien sind alle bi- bzw. trilingual.¹⁴ Das Elternteil (Mutter oder Vater) mit Französisch als Muttersprache wurde zu Hause im Kinder- oder Wohnzimmer mit Tochter oder Sohn beim Spielen aufgenommen. Die Eltern sprachen während der Spielinteraktion ausschließlich französisch, die Kinder meistens französisch und teilweise deutsch. Die Familien kannten die Studienleiterin bereits, da diese vor den Aufnahmen ein Praktikum in der Kindertagesstätte der Kinder absolviert hatte. Da die vorliegende Arbeit kindzentriert vorgeht, konnten die Kinder die Einverständniserklärung neben der Unterschrift eines Elternteils mitunterzeichnen.

Um verschiedene Perspektiven zu haben, wurden eine bis zwei Kameras aufgestellt. Damit ein Vergleich zwischen den Dyaden möglich ist, wurden verschiedene Spielzeuge mitgebracht. Die Auswahl der Spielzeuge basierte auf den im Trans-Gen Korpus verwendeten Objekten (Ringturm, Kreisel, Puzzle, Puppe und Wickelzeug), die Teilnehmenden durften aber auch eigene Spielzeuge verwenden. Sowohl die Auswahl der Spielsachen als auch die Spieldauer waren frei wählbar: Die Teilnehmenden bestimmten selbst, womit sie spielen und wann sie beginnen wollten und wann sie fertig waren. Die Studienleitung verließ den Raum, um die Interaktion möglichst wenig zu beeinflussen. Die typische Raumgestaltung wird durch folgende Abbildung (Abb. 12) sichtbar:

¹³ Die Reduktion der Teilnehmenden liegt vor allem an Umzügen der Familien.

¹⁴ Diese Sprachen wurden in manchen Familien zusätzlich zum Französischen gesprochen: Deutsch (alle), Spanisch (eine Familie) und Georgisch (eine Familie).

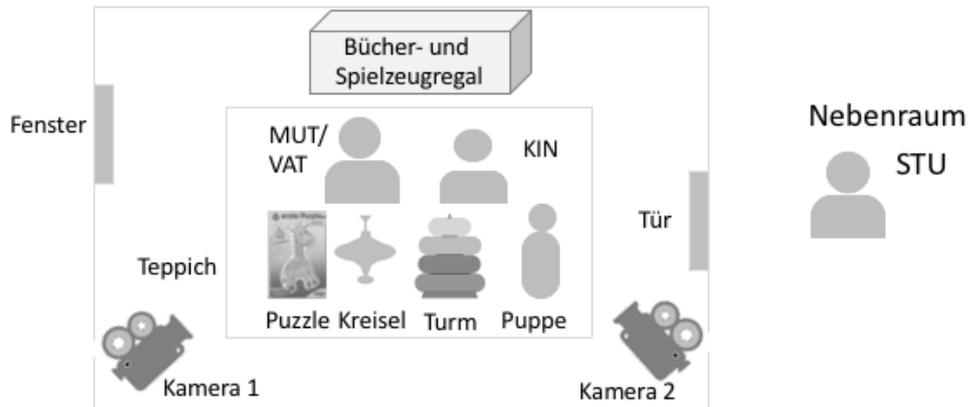


Abbildung 12: Schematische Abbildung der typischen Spielfläche im ILuPE-Korpus.

Mit der Hilfe und den Anweisungen einer Psychologin des Projektteams wurden mit den Eltern außerdem beim ersten Aufnahmetermin AAP-Interviews durchgeführt.¹⁵ Diese Interviews werden in der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt, können aber für die Bestimmung des Bindungstyps der Eltern und für spätere Arbeiten nützlich sein.

Folgende Tabelle (Tab. 3) zeigt die Eigenschaften des Korpus auf einem Blick:

Dyaden	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sechs bis zehn Dyaden (vier mit Vater, sechs mit Mutter) ○ französisch-deutsch ○ aus Frankreich, in Deutschland lebend
Aufnahmezeitpunkt	<p>3 Aufnahmezeitpunkte (=24 Spielinteraktionen):</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ F1: Februar bis Juli 2020 (10 Dyaden) ○ F2: März bis August 2021 (8 Dyaden) ○ F3: März bis August 2022 (6 Dyaden)
Spielsituationen und Rahmen der Aufnahme	<ul style="list-style-type: none"> ○ F1, F2, F3: freies Spielen zu Hause ○ F1: AAP-Interview mit dem Elternteil¹⁶
Altersspanne der Kinder im Gesamtkorpus	<ul style="list-style-type: none"> ○ Jüngstes Kind: ein Jahr und fünf Monate (1;5) ○ Ältestes Kind: fünf Jahre und ein Monat (5;1)
Aufnahmevideos	<p>16 Stunden und 55 Minuten Aufnahme</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ F1: fünf Stunden und 53 Minuten ○ F2: fünf Stunden und zwölf Minuten ○ F3: fünf Stunden und 50 Minuten
Kollektion Nichtzustimmung nach einem elterlichen <i>recruitment</i> in einer <i>joint action</i>	<p>Insgesamt 53 Fälle (und fünf uneindeutige Fälle)</p> <p>➔ 7 Transkripte werden in den Kapiteln 4, 5 und 6 im Detail analysiert</p>

Tabelle 3: ILuPE-Korpus mit französisch-deutschen Dyaden in freien Spielinteraktionen zu Hause.

Im Folgenden wird das von der Studienleitung mitgebrachte Spielzeug beschrieben. Im ersten Aufnahmejahr (2020) wurden Puzzle aus Pappkarton, Holzsteckpuzzle und ein Ringturm mitgebracht.

¹⁵ Ich danke an dieser Stelle Huberta Ulmen für Ihre freundliche Hilfe.

¹⁶ Diese Aufnahmen werden in dieser Arbeit nicht analysiert, machen aber eine weiterführende Arbeit und eine Bestimmung der elterlichen Bindungstypen möglich.

Das Kartonpuzzle (Abb. 13) ist für Kinder ab zwei Jahren geeignet und beinhaltet sechs Tierfiguren, die aus zwei bis vier Puzzleteilen zusammengesetzt sind. In der Schachtel befindet sich auch eine Holzfigur in Form eines Zebras.



Abbildung 13: Puzzle aus Pappkarton (Bild: Haba-Play).

Beim Steckpuzzle aus Holz (Abb. 14) können die spielenden Personen selbst entscheiden, welche Teile – Kopf, Oberkörper, Beine – sie zusammenfügen wollen. Die Köpfe der Figuren stellen Tiere dar: Zebra, Löwe, Krokodil etc.



Abbildung 14: Freie Steckpuzzle aus Holz (Foto: Marie Klatt 2023).

Der Ringturm aus Kunststoff (Abb. 15) besteht aus einem Kegel und vier Ringen in verschiedenen Größen und Farben (rot, blau, orange und gelb).



Abbildung 15: Ringturm mit vier Ringen (Foto: Marie Klatt 2023).

Im folgenden Jahr (2021) kam ein Brummkreisler dazu. Der Brummkreisler (Abb. 16) besteht aus Kunststoff- und Metallmaterial. Zeichnungen von Tieren und Kindern zieren die Oberseite. Bei schneller Aktivierung macht er brummende Geräusche.



Abbildung 16: Brummkreisel von oben und von der Seite (Foto: Marie Klatt 2023).

Im letzten Jahr der Feldaufnahme (2022) wurde noch eine Puppe mit Puppenwindel (Abb. 17) zu den Spielzeugmöglichkeiten hinzugefügt. Die Puppe hat dunkle Haut und Haare und trägt ein blaues langärmeliges T-Shirt und eine blaue Latzhose. Bei Druck auf den Bauch gibt sie quietschende Geräusche von sich, bei Beugung des Oberkörpers schließen bzw. öffnen sich ihre Augen. Ihr Bauch ist weich, die äußeren Gliedmaßen (Kopf, Arme, Beine) sind aus hartem Material. Die Puppe trägt eine Windel, in einer Tasche neben ihr liegen weitere saubere Windeln.



Abbildung 17: Puppe mit Puppenwindel (Foto: Marie Klatt 2023).

Zusätzlich brachten die Kinder privates Spielzeug mit. Unter anderem kommen diese Objekte in den Analysebeispielen vor: kleine Autos, Tierfiguren, ein Fischteich-Angelspiel, Kartenspiele und Lego-Bauteile.

Die Videoaufnahmen des ILuPE-Korpus wurden mehrfach gesichtet und eine Kollektion von 53 Nichtzustimmungen erstellt. Ein Teil dieser Sammlung wurde nach der GAT2-Transkriptionskonvention (Selting et al. 2009) feintranskribiert und in Datensitzungen und Vorträgen mehrfach gesichtet, diskutiert und analysiert. Sieben Transkripte dienen als Basis für eine konkrete und detaillierte Darstellung der Praktiken in diesem Korpus.

3.4 Methodischer Vorgang

3.4.1 Sichtung der Daten und Herstellung einer Fall-Kollektion

Schritt 1: Sichtung der Daten aus dem Trans-Gen-Korpus

Als erstes wurden die 23-stündigen Aufnahmen des Trans-Gen-Korpus vollständig und mehrfach mit einer ‚*unmotivated looking*-Einstellung‘ (Schegloff 1996: 172; Walker 2013: 456) angeschaut. Die vorhandenen Phänomene wurden beobachtet und mehrere Beispiele in Datensitzungen besprochen. Ein erster oberflächlicher Eindruck ließ zwischen eher harmonisch und eher disharmonischen Interaktionen¹⁷ unterscheiden. Während ‚Übereinstimmung‘ allgemein in der Forschung als ein überwiegend positives, präferiertes Kommunikationsphänomen eingestuft wird (‚*responses*‘), sind Phänomene der Nichtübereinstimmung hingegen eher negativ, dispräferiert belegt (‚*–responses*‘, Schegloff 2007: 59; vgl. auch Pomerantz 1984). Die Sichtung der vorliegenden Daten zeigte, dass sich dieser Eindruck von ‚Harmonie‘ nicht an einem mehr oder weniger starken Vorhandensein von Phänomenen der Ablehnung und Nichtübereinstimmung messen ließ. Diese Phänomene waren in beiden Interaktionsarten vorhanden und schienen die ‚interaktionale Harmonie‘ nicht zu beeinträchtigen. Aus diesem ersten Eindruck entstanden die ersten Leitfragen in roher Form: Wie stimmen Kinder nicht zu, auf welche Formen der Nichtzustimmung greifen sie zurück und mit welchen prosodischen, verbalen und körperlichen Mitteln? Inwieweit sind diese Formen (un)kooperativ gestaltet?

Schritt 2: Herstellung einer ersten, groben Kollektion

In einem zweiten Schritt wurden alle Nichtzustimmungssequenzen gesammelt. Die Trans-Gen-Aufnahmen wurden mehrfach gesichtet und eine Kollektion von ca. 500 Fällen gebildet. In diesem Stadium der Untersuchung weisen ‚Nichtzustimmungssequenzen‘ auf alle Sequenzen hin, in denen das Kind verbal und/oder nonverbal zeigt, dass es nicht einverstanden ist, dass es mit der Mutter nicht übereinstimmt oder etwas nicht tun möchte. Sequenzen in denen das Kind schreit, weint, schlägt, sich versteckt, ‚nein‘ und ähnliche Negationspartikel äußert, den Kopf schüttelt, Spielzeuge umwirft, diese wegwirft oder zerstört, sich physisch abgrenzt oder distanziert (z. B. Stop-Handgesten, sich wegrehen, wegkrabbeln, weglaufen, den Raum verlassen, etc.), *accounts* liefert und keine Reaktion zeigt sind Situationen, die Teil der ersten Kollektion sind. Diese Fälle sind sehr heterogen: Sie finden in unterschiedlichen sequenziellen Umgebungen und Positionen statt.

Schritt 3: Sortierung der Kollektion

Bei der Sichtung dieser 500 Fällen wurden alle Nichtzustimmungssequenzen ausgesucht, die sich in zweiter Position nach einem elterlichen *recruitment*¹⁸ befinden. In diesen Sequenzen wurden die projizierten Handlungen des *recruitments* gar nicht oder nicht unmittelbar erfüllt.

¹⁷ Der Begriff ‚harmonisch‘ wird hier weder mit einer emischen Perspektive belegt, noch wissenschaftlich definiert. Es handelt sich lediglich um das Benennen eines ersten – subjektiven – Eindrucks beim Anschauen der Videos, der sich insbesondere auf die Häufigkeit des Blickwechsels zwischen Kind und Elternteil, die allgemeine Stimmung (z. B. leicht und lachend oder im Gegenteil bedrückend und ernst) und den Beteiligungsgrad der Teilnehmenden stützt. Diese Terminologie wird in dieser Arbeit nicht weiterverfolgt.

¹⁸ Die Entscheidung, sich auf die Nichtzustimmungen nach einem *recruitment* zu konzentrieren, basiert darauf, dass dies das Paarsequenzformat war, das in der ersten gebildeten Kollektion am häufigsten vorkam. Ein weiterer Fall, der nachträglich aussortiert wurde, war z. B. die Nichtzustimmung in dritter Position (*recruitment* des Kindes in erster Position, Durchführung durch die Mutter in zweiter Position und Nichtzustimmung des Kindes in dritter Position).

Der Grund nach dieser Auswahl des *recruitments* im EPT ist, dass es der am häufigsten vorkommenden Fall der groben Kollektion ist.

Schritt 4: Transkription und international-interdisziplinärer Austausch

Die Fälle wurden mit *Praat* (Boersma & Weenink 2024) nach GAT2 (Selting et al. 2009) verbal-prosodisch feintranskribiert und multimodal annotiert nach Mondada (2018). Die Bildschirmaufnahmen der Filmaufnahmen wurden mithilfe von grafischen Zeichnungen anonymisiert, die mit dem Programm *Affinity Photo 2* (Serif Europe 2024) erstellt wurden. Es wurden klare, prototypische, aber auch zufällig ausgesuchte sowie uneindeutige Beispiele in verschiedenen universitätsinternen und internationalen Datensitzungen, Vorträgen, Kolloquien und Workshops mit fachkompetenten Kolleg:innen besprochen. Die Erklärungen zu den Annotationskonventionen und Abkürzungen im Transkript sind im Anhang zu finden.

Schritt 5: Erste grobe Konzeptualisierung

Diese Analysen der Trans-Gen-Korpus-Fälle führten zu einer ersten, empirisch fundierten Konzeptualisierung der Praktiken der Nichtzustimmung nach einem elterlichen *recruitment*. Aus dieser ersten Konzeptualisierung ging bereits klar hervor, dass sich Praktiken auf der *action*-Ebene von solchen auf der *activity*-Ebene unterscheiden. Die Umrisse der Praktiken und ihrer verschiedenen Funktionen (aushandeln, ablehnen, beenden) auf den verschiedenen Ebenen waren bereits erkennbar, die Beschreibung des Umfangs der Ressourcen jedoch war zu dem Zeitpunkt noch nicht systematisiert.

Schritt 6: Verfestigung der Konzeptualisierung und Leitfaden-Abbildung

Um die Ergebnisse zu untermauern und eine gewisse Form von Universalität in der Konzeptualisierung der kindlichen Nichtzustimmung aufzuzeigen, wurde das Vorhandensein ähnlicher Praktiken in einem anderen Korpus (ILuPE-Korpus) überprüft. Dieses weist einen ähnlichen Kontext auf. In dieser Arbeit soll es nicht darum gehen, verschiedene Sprachen und Kontexte zu vergleichen, sondern vielmehr darum, ob ähnliche Phänomene der Nichtzustimmung in deutsch- versus französischsprachigem und in überwiegend instruktionsgeleitetem versus überwiegend freiem Setting identifiziert werden können. So wurden französischsprachige, aber in Deutschland lebende Kinder in einem Spielkontext ohne zeitliche Eingrenzung oder konkreten Anweisungen aufgenommen. Die französischsprachigen Eltern-Kind-Dyaden konnten vollkommen frei über die Spielaktivität und die Aufnahmezeit entscheiden, was einen flexibleren, stärker an den Teilnehmenden orientierten Rahmen ermöglichte. Diese Daten wurden in ihrer Gesamtheit (ca. siebzehn Stunden Aufnahmezeit) mehrfach gesichtet, um Praktiken der Nichtzustimmung zu identifizieren. Es konnte eine Kollektion von 53 Fällen gebildet werden. Durch einen *Crosscheck* zwischen den Beispielen aus dem ersten und dem zweiten Korpus konnte diese ursprüngliche Konzeptualisierung verfeinert werden. Die prototypischen Beispiele des zweiten Korpus wurden ausgewählt, nach denselben Konventionen wie im Trans-Gen-Korpus transkribiert und detailliert analysiert. Diese Analysen bilden nicht die Kernarbeit, sondern sind eine Erweiterung der Trans-Gen-Analysen und zeigen, dass sich sehr ähnliche Praktiken in beiden Korpora finden lassen.

Die in der Abbildung 18 dargestellte Konzeptualisierung veranschaulicht das empirische Endergebnis der Analysen mit den verschiedenen induktiv erarbeiteten Praktiken der Nichtzustimmung und dient als Leitfaden für die vorliegende Arbeit.

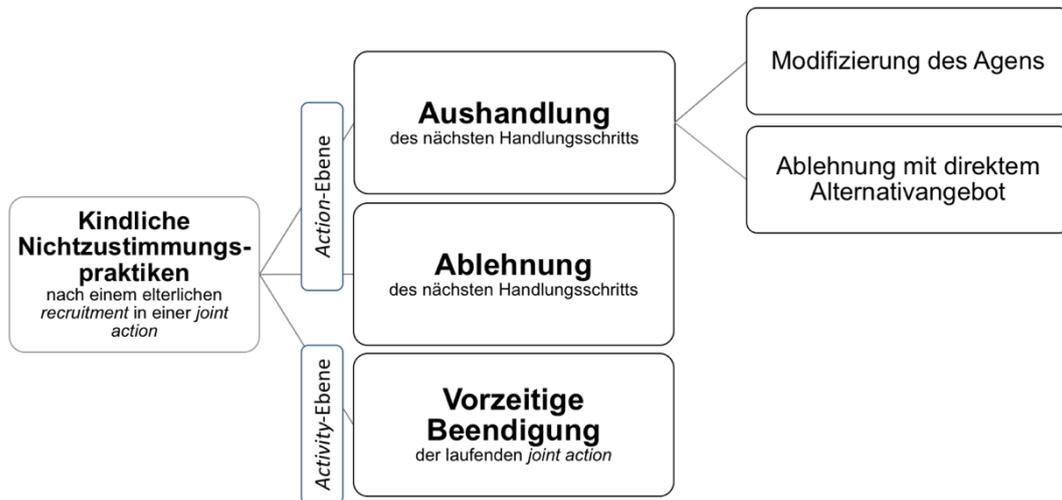


Abbildung 18: Darstellung der verschiedenen Nichtzustimmungspraktiken eines Kindes, nach einem elterlichen recruitment in einer joint action, auf der action- und activity-Ebene.

Die Abbildung macht die zwei Ebenen – *action* und *activity* – deutlich und zeigt, dass sich die nichtzustimmenden Möglichkeiten der Kinder in der gegebenen sequenziellen Umgebung auf drei wesentliche Reaktionen konzentrieren: 1. Kinder können das *recruitment* aushandeln, indem sie eine Ablehnung mit direktem Alternativangebot oder eine Modifizierung des Agens produzieren, 2. den nächsten Handlungsschritt ablehnen oder 3. die laufende *joint action* vorzeitig beenden. Während die ersten beiden Möglichkeiten auf der *action*-Ebene angesiedelt sind, findet die dritte Möglichkeit auf der *activity*-Ebene statt. Der Aufbau der vorliegenden Arbeit basiert auf die Struktur dieses Analyserasters, wobei zunächst die *action*- (Kapitel 4) und die *activity*-Ebene (Kapitel 5) unterteilt werden. Die jeweiligen Kapitel gehen detailliert auf die Formen, Funktionen und Verteilung bezüglich der Altersgruppen der verschiedenen Praktiken ein.

Schritt 7: Verfestigung der Kollektion

Die Fallkollektion wurde im Abstand mehrerer Monate dreimal verifiziert. Das bedeutet, dass alle Fälle nochmals mit einem feineren und klareren Blick angeschaut und auf die oben genannten Bedingungen geprüft wurden. Besonders die Zahl der uneindeutigen Fälle ist stark gesunken (von anfänglich 97 Fälle auf 24 Fälle). Die endgültige Kollektion der kindlichen Nichtzustimmungen in zweiter Position nach einem elterlichen *recruitment* beträgt 290 Fälle im Trans-Gen-Korpus.

Die Fälle aus dem Trans-Gen- und aus dem ILuPE-Korpus wurden in verschiedene Praktik-Kategorien unterteilt und in zwei Excel-Dateien eingetragen (vgl. Kodierungstabellen im Anhang). Die vorgestellten Beispiele wurden nach ihrer Klarheit ausgewählt: D. h. vor allem, dass die Beispiele akustisch gut verständlich sind und dass auf dem Bild gut zu erkennen ist, was die Teilnehmenden machen. Mit dieser Arbeit soll der Grundstein für die Analyse der verschiedenen Arten von Nichtzustimmung und deren Entwicklung bei Kindern beschrieben werden. Uneindeutige Beispiele ermöglichten es, sich mit der Methode auseinanderzusetzen und zu zeigen, welche Grenzen die Methode vorweist, diese sind jedoch nicht Teil der vorgezeigten Transkripte.

Schritt 8: Darstellung der Analysen in der vorliegenden Arbeit (Kapitel 4, 5 und 6)

Zu Beginn der Analysen der jeweiligen Beispiele in den Kapiteln 4, 5 und 6 werden systematisch räumlich-zeitliche und ethnografische Elemente des Kontexts geliefert. Ein einleitender Text erläutert wo sich die Teilnehmenden befinden, das Alter des Kindes, die Phase der Spielsequenz, an welcher Stelle der Aufnahme sich der Ausschnitt befindet (Beginn, Mitte, Ende), was kurz vor Beginn des Ausschnitts passiert ist und wie sie zu Beginn des Ausschnitts positioniert sind (vgl. Kendon 1990). Der Wortlaut der Instruktion durch die Studienleitung wird in dieser Einleitung angegeben, wenn dieser in den Daten zugänglich war. Anschließend wird eine kurze Zusammenfassung dessen präsentiert, was in dem analysierten Ausschnitt passiert. Auf diese kurze Einführung in das Beispiel folgt die multimodale Transkription des Ausschnitts. Die Titel der Transkripte richten sich nach folgendem Muster: Transkript-Nummer: ‚Titel‘ (Aufnahmezeitpunkt, Zeitspanne mit Beginn und Ende des Ausschnitts im Format Stunde:Minuten:Sekunden, grobes Alter des Kindes). Zum Beispiel: Transkript 1: ‚Das schaffe ich nicht‘ (t3, 00:04:57-00:05:43, 3). Dann wird die Analyse Schritt-für-Schritt mithilfe von illustrierenden anonymisierten Zeichnungen durchgeführt. Nach dieser detaillierten Analyse wird dann zusammengefasst, was dieses konkrete Beispiel in Bezug auf die gestellten Leitfragen zeigt.

3.4.2 Kodierung und erste quantitative Ansätze mithilfe der deskriptiven Statistik

Die primäre Rolle der deskriptiven Statistik (auch: beschreibenden Statistik) besteht darin, das Untersuchungsobjekt zu beschreiben und dabei die Daten in Graphiken und Tabellen verständlich zu machen. Es ist wichtig zu beachten, dass es sich bei der deskriptiven Statistik nicht um eine Inferenzstatistik handelt, die Rückschlüsse auf eine größere Grundgesamtheit zulässt. Die deskriptive Statistik besteht im Wesentlichen aus der Beschreibung von Daten und bietet einen Überblick über die vorliegenden Merkmale (Lippe 1993; Bourier 2022). In diesem Sinne bildet diese Studie eine Ausgangsbasis und legt den Grundstein für weiterführende, quantitativ ausgerichtete Studien. Die Interpretation der Daten ist vorläufig, da die Datengrundlage nicht über die notwendige Menge an Fällen verfügt, um Rückschlüsse auf eine größere Grundgesamtheit zu ermöglichen. Dennoch schaffen diese Ergebnisansätze Raum für Interpretationshypothesen und ermöglichen eine Ausgangsbasis für zukünftige, tiefgreifende und gezielte Untersuchungen mit größeren Datenmengen.

Im Folgenden wird beschrieben, wie bei der statistischen Auswertung vorgegangen wurde. Die verwendeten Daten stammen aus der Sammlung des Trans-Gen-Korpus (n=290). In einem ersten Schritt wurde die gesamte Sammlung des Trans-Gen-Korpus mithilfe von *Excel* (Microsoft 2018) vollständig kodiert. In einer ersten Spalte wurde die Anzahl der von den Kindern verwendeten Praktiken zur Verweigerung der Zustimmung angegeben. Anschließend wurden diese Praktiken nach der Art der Praktik klassifiziert: Modifizierung des Agens, Ablehnung mit direktangeschlossenem Angebot, Ablehnung und vorzeitige Beendigung der *joint action* (Tab. 4).

Dyade	Zeitpunkt	Grobes Alter des Kindes	Geschlecht des Kindes	Fälle Gesamt	Fälle Ablehnung mit direktag. Angebot	Fälle Modifizierung des Agens	Fälle Ablehnung der Handlung	Fälle vorzeitiges Beenden der joint action	Uneindeutige Fälle
Numerisch (1–47)	Faktor (t2, t3, t4)	Numerisch (1, 3, 5)	Faktor (W, M)	Numerisch (0–13)	Numerisch (0–1)	Numerisch (0–9)	Numerisch (0–7)	Numerisch (0–7)	Numerisch (0–3)

Tabelle 4: Darstellung der Excel-Kodierungstabelle.

Im Anschluss wurde die daraus entstandene *Excel*-Datei mit dem Programm *RStudio* (RStudio Team 2021) ausgewertet. Dazu wurde die *Excel*-Datei in das CSV-Format (*Comma-Separated Values*) umgewandelt, in *RStudio* geladen und Boxplots erstellt. Der Code ist im Anhang zu finden. Die übrigen Graphiken wurden mit *Excel* angefertigt.

Ein Boxplot (Abb. 19) ist eine grafische Darstellung der Verteilung von metrischen Variablen. Er besteht aus einem Rechteck (eine sogenannte ‚Box‘), zwei Linien, die das Rechteck verlängern und durch zwei Striche abgeschlossen werden, sowie aus einem breiteren Strich, der die Box in zwei Hälften teilt. Diese fettgedruckte horizontale Linie in der Box stellt den Median dar. Fünfzig Prozent der Werte befinden sich innerhalb dieser Box. Der untere Rand der Box entspricht dem ersten Quartil, während der obere Rand das dritte Quartil darstellt. Die vertikalen gestrichelten Linien werden ‚Whisker‘ (auf Deutsch: ‚Schnurrhaare‘) genannt und zeigen das Minimum und Maximum an. Die Enden der Whisker sind auf das 1,5-fache des Interquartilsabstands begrenzt. Es befinden sich fünfzig Prozent der Werte zwischen dem Median und dem oberen Whisker, sowie fünfzig Prozent zwischen dem Median und den unteren Whisker. Werte, die darüber oder darunter liegen, werden als Ausreißer oder Extremwerte bezeichnet und durch Kreise dargestellt (Manderscheid 2012: 117).

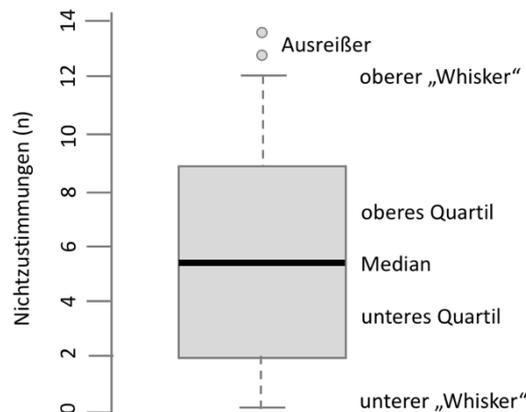


Abbildung 19: Darstellung eines vertikalen Boxplots.

Mit dieser Graphikform wird auf den ersten Blick sichtbar wie sich die Daten verteilen. Für jedes der 47 Kinder im Alter von einem, drei und fünf Jahren wird jeweils gezählt, wie oft ein Kind in der Videoaufnahme Nichtzustimmung ausdrückt. Auf diese Weise kann die Verteilung der Nichtzustimmungen in Abhängigkeit von verschiedenen Faktoren (*action*- und *activity*-Ebene, Alter der Kinder, Geschlecht der Kinder) visualisiert werden.

Diese Verknüpfung von qualitativen und quantitativen theoretischen Ansätzen entspricht einem ‚*mixed-methods*‘-Vorgang (Mayring 2023: 17). Die vorliegende Arbeit stützt sich primär

auf die Methoden der Konversationsanalyse und der Multimodalitätsforschung, und sekundär auf statistische Auswertungen, um Fragen im Zusammenhang mit dem Spracherwerb zu beantworten. Dieser Vorgang hat für die entwicklungsorientierte Konversationsanalyse große Vorteile, da er Entwicklung genau beschreiben kann und allgemeine Aussagen ermöglicht. Die Verbindung dieser Methoden bringt aber auch methodische Herausforderungen mit sich, welche Gegenstand des nächsten Abschnitts sind.

➤ Kernaussagen zum methodischen Vorgang

Die vorgelegte Studie arbeitet schwerpunktmäßig mit dem etablierten Methodeninventar der Konversationsanalyse. Dabei wird der neueren Entwicklung innerhalb der Konversationsanalyse Rechnung getragen, die sequenziellen Analysen durch mikrosequenzielle multimodale Beobachtungen zu ergänzen. Die Arbeit geht über die klassische Konzentration auf prototypische Fallstudien hinaus, indem sie größere Kollektionen zugrunde legt und diese nach Handlungsformaten klassifiziert. Diese Kollektionen erlauben deskriptiv statistische Auswertungen. Die quantitative Analyse kann jedoch nur flankierend einen Mehrwert produzieren, indem einerseits Unterschiede in der Verteilung von Handlungsformaten in einer longitudinalen Perspektive gezeigt werden können und indem andererseits innerhalb einer Altersstufe Präferenzen von alternativen Handlungsfortsetzungen aufgezeigt werden. Auf die statistische Analyse mit Signifikanztests wird verzichtet, da das zentrale Untersuchungsinteresse eine vertiefende kontextsensitive sequentielle und multimodale Interaktionsanalyse ist und weil bei einer geringen Datenmenge Signifikanztests nur begrenzt aussagekräftig sind.

3.5 Grenzen der longitudinalen kindzentrierten Konversationsanalyse

3.5.1 Methodische Herausforderungen mit der longitudinalen Analyse

Die Konversationsanalyse untersucht klassischerweise einzelne Interaktionsabschnitte und „as a whole did not systematically provide methods for analyzing long interaction stretches“ (Spranz-Fogasy & Fleischmann 1993: 223; vgl. Heritage 1985). Eine neuentstandene Strömung in der Konversationsanalyse beschäftigt sich zunehmend mit longitudinalen Daten und konzentriert sich daher auf Entwicklungen. *Wer* und *wann*, die in der klassischen Konversationsanalyse keine Rolle spielen, sind bei der longitudinalen Analyse plötzlich hochrelevant:

Whereas a researcher constructing a traditional CA collection may be indifferent as to *who* produced a particular practice and *when*, such information is essential when attempting to reconstruct how an action developed over time. To start to build learning collections, therefore, we will need new sorts of data sets, data sets that track individual participants over extended periods of time (Koschmann 2013: 1041; im Original hervorgehoben).

In diesem Zusammenhang wird extra-sequenziellen Informationen neue Bedeutung beigegeben, wie z. B. Alter und Geschlecht der Teilnehmer:innen, der Ort und die Zeit der Aufzeichnung. Der Einbezug dieser Variablen stellt eine methodische Herausforderung dar, da unterschiedliche Situationen miteinander verglichen werden und das Aufnahmedesign im Vorfeld vergleichbar gedacht werden muss. Die Beobachtungen gelten für einen spezifischen, aufgenommenen Kontext und können nur in begrenzter Weise auf einen anderen übertragen werden. Verallgemeinernde Ergebnisse verlangen also eine sehr große Datenmenge mit Darstellung verschiedener Situationen.

Kinder entwickeln sich in den ersten Lebensjahren sehr schnell und vielseitig: Sie lernen innerhalb von wenigen Jahren zu laufen, zu sprechen und entwickeln ihr (Selbst-)Bewusstsein

(vgl. Siegler et al. 2016). Diese großen Schritte in der Entwicklung erschweren deutlich die Vergleichbarkeit der Daten im zweiten, vierten und fünften Lebensjahr der Kinder. Üblicherweise liegen in der kindzentrierten Konversationsanalyse nur wenige Monate oder sogar wenige Wochen zwischen den Aufnahmen (Wootton 1994; 1997; Filipi 2009), sodass eine Schritt-für-Schritt Entwicklung beobachtbar wird. In den Daten der vorliegenden Arbeit liegen ein bis zwei Jahre zwischen den Aufnahmen, sodass nur sehr große Entwicklungsschritte festgestellt werden können. Worauf diese Schritte zurückzuführen sind, kann nicht genau eingeordnet werden:

Developmental studies have their specific methodological challenges. Developmental trajectories of individuals mostly cover large time spans. Therefore, recorded data are necessarily discontinuous and do not document the whole developmental history. Temporal gaps between recording dates and possible related developmental gaps between novices and more expert participants may be considerable. Important steps of trajectories and patterns of emergence may be missing, and relevant factors affecting change and relevant turning points over the course of the change may not be available in the data. Therefore, while these studies provide conclusive evidence for developmental change over time, an explanation of developmental patterns often cannot be given because nonrecorded events impinging on the target practices or resources cannot be assessed (Deppermann & Pekarek Doehler 2021: 129-130).

Deshalb werden primär eine Beschreibung der Ressourcen und eine Abgrenzung der verschiedenen Nichtzustimmungspraktiken vorgenommen. Die beschriebenen Praktiken sind über die verschiedenen Zeitpunkte hinweg dieselben, werden jedoch durch die Veränderung der Teilnehmenden leicht anders ausgeführt, d. h. mit anderen Mitteln und Ressourcen, sodass Koschmann (2013: 1039) von einer ‚gleich-aber-anders‘-Analyse spricht:

Studies tracing conversational objects over time require what Koschmann (2013, p. 1039) calls a “same-but-different” analysis: It presupposes showing that a given action or practice is, over time, accomplished differently yet still enough in the same way so that it can count as the same action or practice (Wagner et al. 2018: 22).

Diese Arbeit bietet jedoch keinen Längsschnittvergleich *eines* Kindes, sondern eine Querschnittsanalyse, die eine allgemeine Typologie der Handlungen für die verschiedenen Altersgruppen bietet. Es werden die wichtigsten ‚kindübergreifenden‘ Muster bei der Durchführung der verschiedenen Praktiken in den unterschiedlichen Altersstufen identifiziert. Es geht also nicht darum, die Entwicklung der Praktiken eines bestimmten Kindes zu verschiedenen Zeitpunkten seines Lebens zu bestimmen, sondern darum, die Art der von den Kindern einer Altersgruppe genutzten Ressourcen in allgemeiner Form darzustellen. Um Tendenzen in einem bestimmten Alter aufzuzeigen, wurden Listen von Ressourcen angelegt und statistische Berechnungen durchgeführt.

Kinder greifen auf unterschiedliche Ressourcen zurück und sind sich vor allem zunehmend unterschiedlicher Aspekte der Interaktion bewusst. In den Analysen muss in Betracht gezogen werden, dass sich Kinder mit drei und mit fünf Jahren der Situation bewusster sind als im ersten Lebensjahr. Dennoch existiert eine gewisse identische Basis für die drei Aufnahmezeitpunkte. Tollefsen (2005) konnte zeigen, dass Kinder schon sehr früh eine Intention in Handlungen besitzen. Bigelow et al. (2004) haben bewiesen, dass die gemeinsame Aufmerksamkeit zwischen Teilnehmenden und Objekten schon am Ende des ersten Lebensjahrs der Kinder entwickelt ist. Das Mindestalter der Teilnehmenden in den Aufnahmen liegt bei etwa elf Monaten. Es wird angenommen, dass alle Kinder der Datengrundlage die Fähigkeit besitzen,

in einer gemeinsamen Aufmerksamkeit involviert zu sein. Boyden und Ennew (1997) geben zu bedenken, dass Kinder möglicherweise eine kürzere Aufmerksamkeitsspanne haben als Erwachsene, Kinder und Erwachsene sich jedoch fundamental ähnlich sind. Es ist laut Punch (2002: 321) vielmehr die elterliche Wahrnehmung von Kindern und die marginale Stellung, die Kindern in der Gesellschaft zugewiesen wird, die den Eindruck großer Unterschiede in der Forschung über Kinder und in der Forschung über Erwachsene entstehen lässt. Aus diesem Grund ist es besonders wichtig, kindzentrierte Forschung zu betreiben, um die kindliche Perspektive nicht durch die Augen zu hochgestellter Erwachsener zu verschleiern.

3.5.2 Anwendbarkeit der Methode bei präverbalen Kindern

Die Konversationsanalyse beschäftigt sich überwiegend mit Interaktionen unter Erwachsenen mit entwickelter Sprachkompetenz. Lange stellte „[d]ie Verwendung konversationsanalytischer Methodologie für die Untersuchung von Interaktionen mit sehr kleinen Kindern [...] ein Problem dar, das bisher in sehr wenigen Studien zur Eltern-Kind-Interaktion behandelt wurde.“ (Fischer 2010: 312). Doch in den letzten Jahren wurden vermehrt Studien entwickelt, die Menschen mit noch oder wieder (im Falle eines Unfalls) eingeschränkter sprachlicher Kompetenz in den Fokus nehmen: u. a. Arbeiten zur Aphasie (Goodwin 1995; Klippi 2015; Laakso 2015; Auer et al. 2020), Demenz (Gitte et al. 2019), Autismus (Stribling et al. 2009) und nicht zuletzt zu Kindern in präverbaler Phase (Wootton 1997; Forrester 2008; Filipi 2009; Kidwell 2009; 2011). Diese Studien haben gemeinsam, dass sie Interaktionen analysieren, deren Teilnehmende über unterschiedliche verbale und nonverbale Sprachkompetenzen verfügen. Diese Untersuchungen, die besondere Formen der Kommunikation beobachten und verstärkt auf prosodische und nonverbale Ressourcen achten, bleiben im Vergleich zu Interaktionen unter Erwachsenen mit gewöhnlichen, entwickelten Kompetenzen sehr selten. Die Interaktion mit sehr jungen Kindern wirft methodische Fragen auf, von denen drei Hauptaspekte erläutert werden: a) die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder im Zusammenhang mit der Intentionalität, b) ihre Verstehenskompetenzen und schließlich c) den Einsatz des Analyseinstruments der Sinnüberprüfung am nächsten *turn* ohne die Logik einer kindzentrierten Analyse zu vernachlässigen.

a) Die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder im Zusammenhang mit der Intentionalität

Die Analyse von kindlichen *turns* in der präverbalen Phase ist mit Interpretationsschwierigkeiten und damit methodischen Herausforderungen verbunden: Insbesondere am Ende des ersten und am Anfang des zweiten Lebensjahres des Kindes brabbelt es noch, bildet keine vollständigen Sätze oder die Referenten (Personen, Objekte, Ideen) werden nicht immer klar ausgedrückt. In Bezug auf das Brabbeln greift der oder die Analytiker:in auf alle Formen verbaler und nonverbaler Ressourcen zurück, die das Kind verwendet. Die *turns* werden bei Kindern fast immer multimodal produziert und lassen die Intentionalität auf andere Weise durchscheinen als bei Erwachsenen. Hier spielt vor allem die Blickrichtung eine zentrale Rolle und gibt Anhaltspunkte für die Interpretation der Absichten der Kinder. Die Frage nach der Intentionalität taucht in der Konversationsanalyse häufig auf (vgl. z. B. Heritage 1990: 316-324; Filipi 2009: 15-22, 49). Dieses Anliegen ist in der Forschung über Kinder in der präverbalen Phase umso relevanter, da diese nicht in der Lage sind, ihre Absichten sprachlich klar auszudrücken. Filipi (ebd.: 236-237) argumentiert jedoch stark für diese Methode zur Analyse der Intentionalität bei sehr jungen Kindern, auch in der präverbalen Phase. Verschiedene Studien zeigen wie Kinder in diesem Stadium ihre Intentionen zum Ausdruck bringen. Kinder tun dies, indem sie Handlungen absichtlich steuern und kommunikative Absichten anderer verstehen oder

ihnen zuschreiben (ebd.: 15-22). Carpenter et al. (1998) sprechen von einer ‚intentionalen Haltung‘.

b) Verstehenskompetenz aus Kinderperspektive

Wie folgende Frage von Kidwell (2011: 261) verdeutlicht - „a question to consider is: Do they understand what caregivers are asking them?“ – ist es oft nicht eindeutig, ob das Kind die Verstehenskompetenz bereits so weit entwickelt hat, dass es die *recruitments* des Elternteils überhaupt verstanden hat. Auch Spielen sieht vermutlich aus der Kinderperspektive ganz anders aus als von den Erwachsenen wahrgenommen. Einen Turm bauen und dann umwerfen oder ein Puzzle zusammensetzen und dann wieder auseinandernehmen sind Handlungsschritte dieser Spielaktivitäten. Das Umwerfen, Zerstören oder Wiederauseinandernehmen wird von Eltern meist als eine disaffilierende oder disalignierende Handlung markiert, und steht aus deren Sicht häufig dem harmonisch-gelungenen Verlauf der Spielaktivität im Weg. In ihren Reaktionshandlungen zeigen Eltern oft, dass sie glauben, dass das Kind noch nicht verstanden hat, wie das Spiel funktioniert (z. B. wenn ein Kind die Teile eines Puzzles auseinandernimmt anstatt sie zusammensetzen). Wenn also in diesem Kontext methodisch die Sinnüberprüfung am nächsten *turn* gestützt wird, so wird die Teilnehmenden-Perspektive einer erwachsenen Person eingenommen.

c) Die Sinnüberprüfung am nächsten *turn*

Die Verwendung dieses Analysewerkzeugs als einziges Interpretationsargument wird hier im Rahmen der Eltern-Kind-Interaktion kritisiert, da sie nicht kindzentriert vorgeht. Die Konversationsanalyse nimmt eine emische Perspektive ein, d. h. sie folgt der Interpretation der Teilnehmenden selbst. Dieser Vorgang zeigt seine Schwächen im Umgang mit sehr jungen Kindern, die noch nicht vollständig sprechen können. Da sie noch nicht klar mithilfe von Wörtern und Sätzen ausdrücken können, was sie meinen, fühlen und intendieren, muss die Analyse auf die Interpretation der Eltern zurückgreifen. Doch diese Interpretation ist aus der Perspektive des Kindes nicht zwangsläufig die Richtige. Das Umwerfen, Zerstören oder Wiederauseinandernehmen kann für kleine Kinder Teil des Spiels sein. Kindzentriert forschen bedeutet, die Welt aus der Perspektive der Kinder zu betrachten und die Welt durch ihre Augen zu sehen. Dies stellt aber ein ethnomethodologisches Problem dar, weil die Intention des Kindes infrage gestellt werden muss: Will es umwerfen als Ausdruck seiner Nichtzustimmung oder als Ausdruck seiner Freude an der Mitgestaltung des Spiels? Diese Frage kann mithilfe der Konversationsanalyse nicht beantwortet werden und es bleibt methodisch nur die Sinnüberprüfung am nächsten *turn* übrig, also wieder die Perspektive der mitspielenden Erwachsenen. Deswegen ist es wichtig, über die Paarsequenz hinaus zu schauen und die weiteren Handlungen der Teilnehmenden in den Blick zu nehmen. Die Interpretation der Eltern wird hinterfragt und es wird geschaut, was das Kind im Anschluss tut: Haben die Eltern die kindliche Handlung richtig interpretiert – wird die Interpretation von den Handlungen des Kindes bestätigt? – oder erweist sich diese Interpretation im Nachhinein als falsch? Eine Missinterpretation der Eltern kann z. B. sichtbar werden, wenn das Kind seine Handlung wiederholt oder sogar eine Reparatur einleitet. Die Reaktionen im dritten Paarsequenzteil werden in die Analyse einbezogen, um die vorherigen Handlungen zu bestimmen.

Besonders Nichtzustimmungen auf der *action*-Ebene sind in t2 methodisch schwierig festzulegen, da nicht eindeutig ist, welche Kompetenzen das einjährige Kind bereits fest erworben hat. Hat das vorsprachliche Kind das *recruitment* überhaupt verstanden? Um diese methodische Schwierigkeit zu überwinden, wurden nur Beispiele untersucht, in denen die Mutter ihre

Interpretation der kindlichen Handlung als disalignierend markiert. Dies führt in der Folge zu neuen methodischen Fragen, z. B. in Bezug auf die unterschiedliche Verbalisierungskultur der Mütter: Verbalisieren sie die Handlungen des Kindes eher mehr oder eher weniger und bringen sie ihre eigene Interpretation zum Ausdruck? Es ist leider nicht möglich, diese Problematik in der vorliegenden Arbeit gleichberechtigt zu behandeln, da sowohl nicht vorhandene ethnografische (u. a. Herkunft der Mütter, Sozialisation) als auch klinische Daten (z. B. psychische Erkrankungen) eine Rolle spielen können. Dennoch werden Hypothesen, die sich auf die Narrativität der Mütter beziehen, in den Analysen angesprochen, wenn sich die Frage konkret stellt.

Besonders schwierig ist es, die Abwesenheit eines nächsten Paarglieds zu untersuchen und dessen Funktionen zu bestimmen (vgl. Kap. 6). Es ist oft schwer zu erkennen, ob das Kind absichtlich nicht reagiert oder ob dies auf seine mangelnde Kompetenz zurückzuführen ist und es z. B. die Frage nicht verstanden hat. Um dieses Problem zu lösen, wird das Analyserwerkzeug der Sinnüberprüfung am nächsten *turn* (vgl. Floyd et al. 2020: 7-8 zum Umgang mit demselben Phänomen) angewendet und es wird zusätzlich im dritten *turn* geschaut, wie auf das fehlende zweite *turn* reagiert wird und ob dies als absichtliches Ignorieren interpretiert wird. Eine Wiederholung des *recruitments* im dritten Paarsequenzteil würde auf eine Verfolgung der Antwort hindeuten und das Kind für seine Nicht-Reaktion *accountable* machen.

3.5.3 Die Bestimmung des ersten Paarsequenzteil (EPT)

Um Nichtzustimmungen longitudinal vergleichen zu können, müssen sie sich in derselben sequenziellen Umgebung befinden (Pekarek Doehler et al. 2018; Floyd et al. 2020). Für diese Arbeit wurde die Kollektion auf kindliche Nichtzustimmungen in zweiter Position nach einem elterlichen *recruitment* in erster Position fokussiert. Die Bestimmung der sequenziellen Umgebung geht mit gewissen methodischen Herausforderungen einher: Eine zentrale Schwierigkeit ist die Feststellung der Handlung in erster Position. Diese bedingt und beeinflusst die Handlung in zweiter Position nach dem Prinzip der konditionellen Relevanz. Einige Forscher:innen haben versucht, rekrutierende erste Paarsequenzteile (EPT) zu konzeptualisieren (Couper-Kuhlen 2014; Clayman & Heritage 2014; Kendrick & Drew 2016; Floyd et al. 2020), doch es herrscht immer noch keine einheitliche Definition (vgl. 2.6.2).

Dementsprechend lässt sich der EPT in der Eltern-Kind-Interaktion nur schwierig bestimmen. Couper-Kuhlen (2014) insistiert auf die Begünstigung eines *recruitments* und empfiehlt bei der Analyse der Frage nachzugehen, wer von der Handlung profitiert (vgl. auch Clayman & Heritage 2014). In den vorliegenden Daten zur Eltern-Kind-Interaktion geht es darum, etwas gemeinsam zu tun und dieses Beisammensein ist die Finalität der Interaktion. Begünstigte spielen dabei keine zentrale Rolle. Eltern rekrutieren ihr Kind und bitten das Kind um Hilfe (z. B. mit „Oh, hilfst du mir Leo zu wickeln?“). Aber brauchen Eltern wirklich Unterstützung, um die Windel zuzukleben oder einen Ring auf dem Turm zu setzen? Hiervon ist nicht auszugehen. Vielmehr wollen sie das Kind in seinen Kompetenzen fördern („*scaffolding*“, Wood et al. 1976; Mermelshtine 2017)¹⁹ und es zur aktiven Partizipation einladen. Auf diese Weise ist eher das Kind Begünstigte:r, da es etwas lernt. Darüber hinaus profitieren Eltern und Kind jeweils davon, wenn sie ein Gefühl eines gelungenen Austausches haben. In dem Trans-Gen-Korpus

¹⁹ Die folgende Definition von „*scaffolding*“ wird verwendet: „Die Metapher des *scaffolding* bringt zum Ausdruck, daß der kommunikativ kompetentere Interaktionspartner in systematischer Weise seine größeren Fähigkeiten nutzt, um eine Interaktionsebene herzustellen, an der teilzuhaben dem Kind allein vermöge seiner eigenen Fähigkeiten nicht möglich wäre“ (Hausendorf & Quasthoff 2005: 282).

kommt hinzu, dass Instruktionen im Vorfeld von der Studienleitung gegeben werden. Hier stellt sich also die Frage, ob nicht die Studienleitung die Begünstigte ist.

Aufgrund dieser Kritik an einer Definition von *recruitment*, die auf einem Standpunkt und einem Kontext der Interaktion zwischen Erwachsenen beruht, wurden die allgemeinere pragmatische Definition von Floyd et al. (2020) vorgezogen (vgl. 2.6.2). Die oben dargestellten konversationsanalytischen Merkmale der Begünstigung werden daher beiseitegelassen. Es geht nicht um ‚Hilfe‘ und ‚Begünstigung‘, sondern vielmehr darum, praktische Handlungen des Kindes hervorzurufen und eine aktive Involvierung zu fördern.

Darüber hinaus müssen *recruitments* neu gedacht werden, wenn es um Interaktionen mit vorsprachlichen Kindern geht. *Recruitments* können sehr unterschiedliche Formen einnehmen und werden von Eltern mit Kindern im ersten Lebensjahr oft körperlich durchgeführt. Somit kann eine körperliche Handlung wie z. B. ein Stoffbüchlein streicheln eine Einladung zur Nachahmung sein. Diese Arbeit ermöglicht es einen neuen Blick auf *recruitment* zu werfen und zeigt neue Formen dieser Handlung.

3.5.4 Natürlichkeit der Daten: instruktionsgeleitete und freie Spielsituationen

Klassische Forscher:innen aus der Konversationsanalyse sind traditionell sehr konservativ mit dem Gedanken der ‚natürlichen‘ und ‚authentischen‘ Gespräche (*„natural conversation“*, Sacks et al. 1974: 698; Gerwinski & Linz 2018: 105) und schließen jede Form von erzeugter Situation aus:

Aus all dem, was wir bisher über die Konversationsanalyse und ihre Interessen erfahren haben, ergibt sich fast schon zwangsläufig, dass sie nur „natürliche“ Sprachdaten verwenden will. In Experimenten, Sprachtests, Interviews etc., die extra zum Zwecke der wissenschaftlichen Nutzung organisiert wurden, lässt sich das konversationsanalytische Erkenntnisinteresse an den Methoden von Menschen, im Alltag soziale Ordnung und Intersubjektivität zu erzeugen, logischerweise nicht realisieren (Birkner et al. 2020: 20).

Schegloff (1996: 28) stand schon früh dem Einsatz von Experimenten kritisch gegenüber, da sie die natürlich vorkommende Konstitution von Gesprächsinteraktionen beeinträchtigen. Dabei geht es ihm jedoch nicht um einen prinzipiellen Einwand gegen Experimente, sondern um die nicht einschätzbaren Auswirkungen dieser festgelegten Rahmen auf das Verhalten in der Interaktion.

Es taucht jedoch vermehrt die Frage auf, ob die Konversationsanalyse sich nicht eben weiterentwickeln und instruktionsgeleitete Daten in den Blick nehmen (Kendrick 2017) und neue Formen der Aufnahmen ihren Platz in der Forschungslandschaft finden sollten. Es werden u. a. immer mehr Interviews, Experimente und nachgestellte oder inszenierte Interaktionen (*„natürliches Laboratorium“*, Krug et al. 2020: 160) wie etwa Theatervorführungen und -proben (Krug 2022) mithilfe der Methode analysiert. Mit der Erweiterung der Datenformate geht auch ein zunehmendes Interesse für statistisch-quantitative Methoden (Stivers 2015; Bendel Larcher 2021). Die ersten Ergebnisse dieser Methodenerweiterung sind vielversprechend und die Frage nach der Komplementarität dieser Daten wird von Kendrick (2017: 1) sehr genau auf den Punkt gebracht:

After more than four decades of rigorous empirical research on fundamental interactional phenomena, has the time come for CA as a field to expand its methodological tool kit, to include not only quantification (Robinson, 2007; Stivers, 2015) but also other methods from the natural sciences, such as experimentation and laboratory observation? [...] To be clear, the question is not whether such methods should or could replace naturalistic observation as the engine that drives the field forward but whether experimental and laboratory methods might fruitfully and productively come to complement traditional conversation analytic ones.

Die Experimente sollten also natürliche Situationen als Datengrundlage nicht ersetzen, sondern sie vielmehr unterstützen, erweitern und ergänzen. Wie Kendrick (2017) betont, ist die zentrale Frage nicht, ob eine Interaktion in einem Labor stattfindet oder nicht. Es geht vielmehr darum, inwieweit die Umstände der Interaktion repräsentativ für die Alltagserfahrung sind. Ein Experiment, bei dem die Teilnehmenden eine unbekannte Aktivität mit unbekanntenen Personen durchführen wäre beispielsweise weniger repräsentativ für ihre Alltagserfahrung als ein Experiment, bei dem sie eine bekannte Aktivität mit vertrauten Personen durchführen (ebd.: 3). Für gesprächsanalytische Untersuchungen ergibt sich daraus die generelle Frage, inwiefern der Kontext um die Aufnahmesituation Einfluss auf das Gesprächsverhalten der Proband:innen nehmen kann und inwieweit dadurch auch der Authentizitätsanspruch der Gesprächs- und Konversationsanalyse tangiert wird.

Die beiden für diese Arbeit verwendeten Korpora zeigen interaktionale Aspekte, die man als alltäglich und ‚natürlich‘ und andere, die man als halbstrukturiert oder instruktional bezeichnen kann. Piaget (1978) verwendet eine neue Methode, die er ‚*méthode critique*‘ nennt: Um die Perspektive der Kinder und ihre eigene Ausdrucksweise zu respektieren werden Interviews frei gestaltet und Fragen spontan gestellt. Teilweise wird vorgegeben, welche Punkte adressiert werden sollen, aber die Fragen des Interviewers sind nicht festgelegt. Heutzutage wird dieser Vorgang ‚halbstrukturiertes Interview‘ (Renner & Jacob 2020: 16-17) genannt. In der Soziologie würde man bei den instruktionsgeleiteten Interaktionen von einem ‚qualitativen Experiment‘ (Mayring 2023: 53) sprechen: „Das qualitative Experiment ist der nach wissenschaftlichen Regeln vorgenommene Eingriff in einen (sozialen) Gegenstand zur Erforschung seiner Struktur. Es ist die explorative, heuristische Form des Experiments.“ (Kleining 1986: 724). Letztendlich weist diese ‚Natürlichkeits‘-Einteilung auf eine Skala hin, die Situationen von ‚sehr experimentell‘ bis ‚eher natürlich‘ einstuft – wobei das Wort ‚natürlich‘ kritikwürdig ist, wenn es um die Aufzeichnung und Beobachtung von Verhaltensweisen geht. Diese Natürlichkeitsskala lässt sich in der vorliegenden Arbeit in Bezug auf drei Aspekte einstufen: a) Die Einrahmung der Situation (instruktionsgeleitet oder frei); b) die Umgebung (zu Hause oder an der Universität) und c) die Präsenz/Abwesenheit der Studienleitung (hinter der Kamera oder in einem anderen Raum) sowie die damit verbundene und zwingend erforderliche Präsenz der Kamera.

a) Einrahmung der Situation als instruktionsgeleitet oder frei

Erstes Korpus: Das Trans-Gen-Korpus wurde mit einem psychologischen Aufnahmedesign hergestellt (vgl. Beschreibung des Korpus in 3.2). Mutter und Kind erhielten im zweiten und dritten Aufnahmezeitpunkt von der Studienleitung klare Instruktionen und mussten Aufgaben erledigen, z. B.: „Spielt bitte mit dem Puzzle, bis ich wieder reinkomme.“ (in t3) und „Hier ist Leo und du musst ihm jetzt mit Mama zusammen die Windel wechseln. Dann kannst du mit ihm spielen.“ (im t4). Die Teilnehmenden orientierten sich stark an diesen Aufgaben.

Zweites Korpus: Der Rahmen wurde in den ILuPE-Daten weniger streng festgelegt. Die Dyaden konnten sich die Spielaktivitäten aussuchen und sie frei gestalten. Auch die Dauer der Aufnahmen legten sie selbst fest. Die Abwesenheit von Instruktionen schließt aber nicht aus,

dass Eltern eine gewisse Erwartungshaltung an sich selbst und an das Kind richten. Beispielsweise betonte ein Vater aus dem ILuPE-Korpus in einer Spielsequenz mehrmals die Sprachkenntnisse des Kindes. Er zeigte seinen Anspruch an das Kind durch eine Art Prüfsituation mit Wortschatzabfrage, auch wenn diese Aufgabe nicht explizit von der Studienleitung formuliert wurde.²⁰

b) Die Umgebung

Erstes Korpus: Die Interaktionen fanden teils zu Hause (t2, t4) teils an der Universität in einem Spielzimmer, der für den Zweck der Studie eingerichtet wurde, (t3), statt. In t3 und t4 orientierten sich die Teilnehmenden an einer Aufgabe, die zu erledigen war. Das heißt jedoch nicht, dass sich die Situation für sie unnatürlich anfühlte oder dass sie es nicht als gemeinsames Spielen empfanden. Der Rahmen der Möglichkeiten war geringer, da die Objekte, mit denen gespielt wurde, festgelegt war. Auch wenn das Spielen im Trans-Gen-Korpus teilweise von Instruktionen eingerahmt war und teilweise in der Universität stattfand, handelt es sich um eine den Teilnehmenden bekannte und vertraute Situation: „Play is a central and ubiquitous human cultural practice“ (Schmidt & Zinken 2021:152). Spielen ist Teil des Familienalltags und kommt in verschiedenen Situationen vor: zu Hause, bei Bekannten, draußen, in der Kita etc. Im Spielraum der Universität zu spielen ist zwar etwas ungewöhnlich, aber der Spielraum wurde von den Kindern als eine Art Kita-Raum wahrgenommen. Im Sinne der Psychologie sind die Trans-Gen-Daten nicht experimentell, sondern sogenannte ‚Beobachtungsdaten‘ (Neyer & A-sendorpf 2018). Experimente werden von zuvor formulierten Hypothesen geleitet und kontrollieren die Umgebungsbedingungen, sodass Entscheidungen über die Signifikanz der zu analysierenden Variablen getroffen werden können. Bei der Herstellung des Trans-Gen-Korpus ging es nicht primär darum, die Bedeutung einer Variablen zu überprüfen, sondern vielmehr darum, Eltern und Kind frei beim Spielen zu beobachten.

Zweites Korpus: Alle Interaktionen aus dem ILuPE-Korpus fanden ausschließlich zu Hause statt. Dadurch, dass die Interaktion zu Hause stattfand, dass es keine vorgegebenen Spielinstruktionen gibt und durch die Tatsache, dass die Studienleitung in dem Spielraum nicht anwesend ist, bleibt der Kontext der französischsprachigen Daten sehr familiär. Doch auch hier kann man die Natürlichkeit der Aufnahmen hinterfragen: Die Kinder und Eltern haben mit der Studienleitung eine Spielstunde vereinbart (sie spielen also nicht spontan) und die Kamera ist ein neuer Gegenstand in ihrem Zuhause.

c) Präsenz / Abwesenheit der Studienleitung und Rolle der Kamera

Erstes Korpus: Im t2-Zeitpunkt des Trans-Gen-Korpus waren die Kleinkinder teilweise an der Kamera interessiert (wollen sie berühren), teilweise an der Studienleitung (mit der nicht selten in Kontakt getreten wurde). Auch die Kinder in t3 schauten manchmal in die Kamera und fragten nach, was das ist oder wo „die Frau“ hingegangen sei. Dieses Anzeigen, dass sie die Situation nicht vollständig begreifen, ist nicht konsistent und kommt nur bei einzelnen Kindern zum Vorschein. Mit fünf Jahren verschärft sich diese Wahrnehmung der Kinder. Sie fragten z. B. die Studienleitung, warum sie Leo wickeln müssten und ob es „ein echtes Baby“ sei.

Zweites Korpus: Die Teilnehmenden aus dem ILuPE-Korpus zeigten auch, dass sie die Kamera wahrnahmen. Beispielsweise bewegte der Vater in einer der Aufnahmen des ILuPE-Korpus sein Kind mehrmals, so dass das Gesicht des Kindes in die Kamera zeigte.

²⁰ Die Eltern wussten, dass die Studienleiterin eine Sprachwissenschaftlerin ist. Möglicherweise haben sich die Eltern teilweise an dieser Information orientiert, um den Fokus auf die Sprachkompetenz zu lenken.

Die Problematik des Zusammenspiels zwischen Interaktionsbeobachtung und den Wunsch nach einer natürlichen Umgebung wird in der Forschung unter dem Begriff des Beobachterparadoxons (*‘observers paradox’*, Labov 1972: 113; Deppermann 2008: 25, Gerwinski & Linz 2018) gefasst. Die Präsenz der Studienleiterinnen, die teilweise dabei zuschauen, wie die Aufgaben durchgeführt werden, stellt möglicherweise Eltern und Kinder unter Druck und verstärken das Beobachterparadoxon. Doch die Kamera – auch wenn sie interessant ist – stellt für diese Kinder, die in modernen, westeuropäischen Haushalten aufgewachsen sind und die Technologien (Handys, Fernseher, Kameras, Bildschirme) im Alltag gewöhnt sind (Chaudron et al. 2018), keine besondere Herausforderung dar.

➤ Kernaussagen zu den Grenzen der longitudinalen kindzentrierten Konversationsanalyse

Diese Arbeit vereint mehrere neue Ansätze innerhalb der Konversationsanalyse, die eine Erweiterung der Ergebnisse insbesondere in Bezug auf die Entwicklung, ermöglichen, aber auch methodische Herausforderungen mit sich bringen. Die Verbindung von längsschnittlichen – d. h. mit einer Beobachtung von Individuen über die Zeit hinweg – und querschnittlichen Analysen – d. h. mit einer großen Anzahl von Individuen, die einer Kategorie (hier der Alterskategorie) entsprechen – ermöglicht die Erstellung einer allgemeinen Typologie für diese verschiedenen Altersgruppen. Die Ergänzung durch eine statistische Auswertung der Daten begünstigt Verallgemeinerungen und legt die Grundlage für die Überprüfung von Hypothesen mit einem größeren Datenkorpus.

Die Konversationsanalyse, die die Perspektive der Teilnehmenden einnimmt, eignet sich sehr gut für präverbale Kinder. Indem die körperlichen, prosodischen und stimmlichen Ressourcen dieser Kinder, die ihre Absichten noch nicht mit Worten ausdrücken, sehr genau beobachtet werden, kann man ihre Handlungen rekonstruieren. Es ist zentral, genau zu beobachten, was die Kinder tun, wie die Eltern darauf reagieren und längere Sequenzen zu berücksichtigen, um zu sehen, ob die Kinder die elterliche Interpretation bestätigen oder ob sie Reparaturen produzieren.

Der Kontext der Aufnahmen variiert von mehr oder weniger ‚instruktiv‘ bis hin zu mehr oder weniger ‚frei‘. Vielmehr als um Kategorien (instruktiv/frei) handelt es sich um ein Kontinuum, denn keine Daten, die mit Kameras und in Anwesenheit der Studienleitung aufgezeichnet werden, sind völlig ‚frei‘ und ‚natürlich‘. Es wird in den Analysen dementsprechend von Situationen gesprochen die *überwiegend* instruktiv oder *überwiegend* frei gestaltet sind.

Der Rückgriff auf unterschiedliche sprachliche (deutsch/französisch) und spielerische (überwiegend instruktiv/frei) Kontexte in einer intimen familiären Interaktion, ist eine wertvolle Basis für schlüssige Ergebnisse hinsichtlich der Beobachtung wiederkehrender Praktiken.

4 Nichtzustimmen auf der *action*-Ebene

4.1 Anliegen des Kapitels und Einbettung in die vorliegende Arbeit

In den vorangegangenen Kapiteln wurden der theoretische Hintergrund zu konfliktären Situationen in Eltern-Kind-Interaktion (Kapitel 2) sowie die Datengrundlage und der Analysevorgang (Kapitel 3) vorgestellt. Dieses Kapitel ist das erste in einer Reihe von drei empirischen Kapiteln, in denen die detaillierten Analysen und Auswertungen der Daten aus den beiden Korpora vorgestellt werden. In Kapitel 2 wurden die verschiedenen Ebenen der *action* und der *activity* beschrieben, an denen sich die Nichtzustimmungen der Kinder orientieren. Um die Entwicklung der Argumentation im Verlauf dieser Arbeit besser zu verstehen, werden im Folgenden einige erklärende Worte für den zu entfaltenden roten Faden gegeben. In diesem Kapitel geht es ausschließlich um die Analyse der Nichtzustimmung auf der *action*-Ebene. Die vorliegende Arbeit beginnt mit dieser Ebene, da es sich um die konkretesten Praktiken handelt. Diese sind im Sprecherwechsel eingebettet und respektieren die Progression der Paarsequenzen: Die Nichtzustimmungen im zweiten Paarsequenzteil (ZPT) beziehen sich direkt auf den elterlichen *recruitment* des ersten Paarsequenzteil (EPT) und orientieren sich beide an der nächstrelevanten Handlung im interaktionalen Handlungsverlauf. Bereits im nächsten Abschnitt werden die wichtigsten Befunde und die Antworten auf die Leitfragen knapp zusammengefasst. Anhand der detaillierten Analysen, die im Laufe des Kapitels beschrieben werden, lässt sich nachvollziehen, wie sich diese Antworten profiliert haben. Das nächste Kapitel (Kapitel 5) wird sich mit den Nichtzustimmungen auf der *activity*-Ebene befassen. Das letzte der drei empirischen Kapitel konzentriert sich auf den kooperativen Aspekt der ausgearbeiteten Nichtzustimmungspraktiken.

Erinnert wird hier zunächst an die erste Leitfrage, die in diesem und im folgenden Kapitel beantwortet wird:

1. *Wie äußern deutsch- und französischsprachige Kinder im Alter von ein bis sechs Jahren Nichtzustimmung in Spielinteraktionen mit einem Elternteil?*
 - a) *Welche Systematik lässt sich in den verwendeten Ressourcen finden und welche Praktiken bilden diese Ressourcen?*
 - b) *Welche Ressourcen werden wie in den verschiedenen Altersgruppen verwendet?*

Um auf diese Fragen zu antworten werden in diesem Kapitel in einem ersten Schritt die allgemeinen verwendeten Ressourcen aller Kinder mithilfe von Tabellen aufgelistet. In einem zweiten Schritt werden konkrete Beispiele mithilfe der Sequenzanalyse dargestellt. Dabei werden multimodale Transkripte und anonymisierte Zeichnungen verwendet²¹. Von der im Forschungsstand vorgestellten terminologischen Grundlage ausgehend, werden die drei verschiedenen nichtzustimmenden Praktiken der *action*-Ebene (4.2) präsentiert, die mithilfe von ausführlichen empirischen Analysen aus beiden Korpora ausgearbeitet wurden: die Modifizierung des projizierten Agens (4.3), die Ablehnung mit einem direktangeschlossenen Alternativangebot (4.4) – beide sind Teil eines Aushandlungsprozesses – und die Ablehnung des nächsten projizierten Handlungsschritts (4.5). Jede Praktik wird mit einer Liste der verwendeten Ressourcen im Gesamtkorpus sowie durch detaillierte Beispiele aus dem Trans-Gen-Korpus exemplifiziert, um den Ablauf der verschiedenen nichtzustimmenden Praktiken zu demonstrieren. Anschließend

²¹ Da es sich um klinische Daten handelt, sind die Namen der Teilnehmenden sowie die Bilder vollständig anonymisiert. Die Zeichnungen wurden von Philipp Nierle und mir mithilfe von Bildschirmaufnahmen und dem Computerprogramm *Affinity Photo 2* (Serif Europe 2024), einem vektorbasierten Grafikeditor, erstellt.

wird gezeigt, dass diese Praktiken sich auch in einem freieren und französischsprachigen Kontext (IluPE-Korpus) wiederfinden lassen. An dieser Stelle soll überprüft werden, ob die aus dem ersten Korpus induktiv erarbeiteten Praktiken der Nichtzustimmung auch in einem anderen Datensatz gefunden werden können. In einem letzten analytischen Teil (4.6) werden statistische Auswertungsansätze präsentiert und eine vorläufige Interpretation vorgeschlagen. Ein kurzes Zwischenfazit (4.7) schließt das Kapitel ab.

4.2 Konzepte der Nichtzustimmung

Um die Resultate dieser Arbeit in einem Forschungsfeld zu positionieren, ist es wichtig ähnliche Konzepte aus der aktuellen Forschungsliteratur zu beschreiben (4.2.1). Die Konzeptualisierung der Nichtzustimmung wird in dieser Arbeit empirisch als neues Konzept untersucht, doch ihr taxonomisches Fundament basiert auf vorherigen Forschungen. Zunächst werden verwandte Sprechakte aus der Pragmatik vorgestellt, bevor auf Handlungstypen aus dem Spracherwerb und der Konversationsanalyse eingegangen wird. Es wird dann kurz auf das Negationsresponsiv ‚nein‘ aus Sicht der interaktionalen Linguistik eingegangen. Abschließend wird eine Definition von Nichtzustimmung gegeben, die sowohl als Ausgangspunkt für die Analysen dient als auch retrospektiv als Ergebnis der Untersuchungen fungiert (4.2.2).

4.2.1 Ähnliche Konzepte aus der aktuellen Forschung

Pragmatik (Sprechakttheorie)

Seit der Entwicklung der Sprechakttheorie konzentrieren sich Forscher:innen dieser Disziplin u. a. auf die ‚konfliktären‘ Sprechakte (Austin 1962; Searle 1992) der ‚Ablehnung‘ (*,rejection‘*) und der ‚Verweigerung‘ (*,refusal‘*). In der Regel besitzen Sprachen bestimmte Negationspartikeln (*,refusal token‘*; Wootton 1981: 67) – wie ‚nicht‘ im Deutschen –, ein Negationsresponsiv und seine Varianten (*,nein‘*, *,nö‘*, *,nee‘*), Indefinitpronomina (*,nichts‘*, *,kein‘*) und Adverbien (*,niemals‘*), um diese Sprechakte zum Ausdruck zu bringen.

Doch Menschen greifen für Ablehnung und Verweigerung auf weitere Ressourcen zurück. Ueda (1974) listet sechzehn Möglichkeiten im Japanischen, um ein ‚nein‘ zu vermeiden: u. a. ein vages ‚nein‘, Stille und verzögerte Antworten. Rubin (1981) klassifiziert mithilfe verschiedener Kulturen, darunter der türkischen, amerikanischen und indischen, neun unterschiedliche Verweigerungsmöglichkeiten: 1. schweigen, zögern oder mangelnden Enthusiasmus zeigen; 2. eine Alternative anbieten; 3. aufschieben; 4. die Schuld auf einen Dritten oder etwas, worauf man keinen Einfluss hat, schieben; 5. ausweichen; 6. allgemeine Annahme eines Angebots, aber keine Details geben; 7. Ablenkung des Empfängers; 8. allgemeine Annahme mit Entschuldigungen; 9. sagen, dass das Angebot unangemessen ist.

Diese Studien bereiten den Weg für die Taxonomie von Beebe et al. (1990), welche als die „einflussreichste und bekannteste Studie über Verweigerungen“ (Salazar Campillo et al. 2009: 141) gilt. Die Autor:innen vertiefen die oben genannten Klassifikationen, indem sie japanische Englischlernende untersuchen und sich dabei auf deren Verweigerungen von Bitten, Einladungen, Angeboten und Vorschlägen konzentrieren. Daraus entstehen zwei Hauptklassifikationen: Auf der einen Seite semantische Formeln, d. h. Äußerungen, die zur Durchführung einer Verweigerung verwendet werden; auf der anderen Hilfsausdrücke, d. h. Ausdrücke, die eine Verweigerung begleiten, die aber selbst nicht zur Durchführung einer Verweigerung verwendet werden können. Unter semantischen Formeln verstehen die Forscher:innen performative (*,I refuse‘*) und nonperformative (*,no‘*, *,I can‘t‘*) Äußerungen, sowie indirekte Realisierungen, die

es der verweigernden Person ermöglichen, negative Auswirkungen einer potenziell gesichtsbedrohenden Handlung zu mildern (ebd.: 142). Dies geschieht u. a. durch die Verwendung von Erklärungen des Bedauerns, Begründungen und Erklärungen, das Anbieten von Alternativen und durch Ausweichen. Dazu können Hilfsausdrücke angehängt werden, um verschiedene Funktionen zu erfüllen: positive Meinungsäußerung oder Gefühl der Zustimmung, Display der Empathie, Pausenfüller sowie Ausdruck von Dankbarkeit oder Würdigung.

Viele sprach- und kulturübergreifende komparative Studien übernehmen und kodieren Daten nach Beebe et al.'s (1990) Taxonomie, z. B. zu Strategien in ägyptisch-arabischen und amerikanisch-englischen *refusals* (Nelson et al. 2002), zum *refusal* von Einladungen bei lateinamerikanischen Hispanist:innen und nordamerikanischen Englischlernenden (Félix-Brasdefer 2003), zur Analyse von *refusals* in der Entwicklung der pragmatischen Kompetenz bei iranischen *English as a Foreign Language*-Lernenden (Allami & Naeimi 2011) oder zum Vergleich von *refusal*-Strategien im Englischen zwischen jordanischen *English as a Foreign Language*- und malaysischen *English as a Second Language*-postgraduierten Studierenden.

Die genannten typologische Taxonomien dienen als Ausgangsbasis für die Terminologien in der vorliegenden Arbeit. Somit werden Begriffe wie ‚Schweigen‘, ‚Alternative bieten‘, ‚Ablenkung‘, ‚begründen‘ und ‚erklären‘ im Laufe der Arbeit wieder aufgegriffen.

Spracherwerb

In der Spracherwerbsforschung wird zum Teil auf dieselben pragmatischen Begriffe zurückgegriffen – frz. ‚*refus*‘ (engl. *refusal*), frz. ‚*rejet*‘ und frz./engl. ‚*protestation*‘ (Spitz 1957; Dodane & Massini-Cagliari 2010; Beaupoil-Hourdel 2015), engl. ‚*rejection*‘ (Wootton 1981; Steensig & Asmuß 2005; Couper-Kuhlen 2012), aber auch engl. ‚*declining*‘ (vgl. auch Drew 1984; Vinkhuyzen & Szymanski 2005) –, doch werden sie nicht mehr als Sprechakte, sondern als Handlungen aufgefasst und finden ihre konzeptuellen Wurzeln in der Diskurs- und Konversationsanalyse.

Dabei existieren Nuancen zwischen den verschiedenen ablehnenden Handlungen. Der Unterschied zwischen frz. ‚*rejet*‘ und ‚*refus*‘ wurde schon früh von Muller (1992: 28) erkannt, jedoch ohne Bezug auf Sprechakte oder Handlungen: Der ‚*refus*‘ ist Ausdruck des Sprecherwunsches, eine Anfrage des Gesprächspartners nicht zu erfüllen; Beim ‚*rejet*‘ geht es darum, eine Äußerung als unangemessen für die Situation zu bewerten. Allerdings sind diese Definitionen von ‚*rejet*‘ und ‚*refus*‘ nicht für junge Kinder anwendbar (Beaupoil-Hourdel 2015: 206), da ihre sprachlichen und kognitiven Kompetenzen noch nicht ausreichend entwickelt sind, um die von Muller genannten Konditionen zu erfüllen. Jedoch besteht tatsächlich auch schon bei Kleinkindern ein Unterschied zwischen ‚*refus*‘ und ‚*rejet*‘: Dodane & Massini Cagliari (2010) konnten beispielsweise nachweisen, dass ‚*refus*‘, ‚*rejet*‘ und ‚*protestation*‘ (*non en chaîne*) sich prosodisch voneinander unterscheiden, während Beaupoil-Hourdel (2015) zeigt, dass sie sich ebenfalls multimodal differenzieren: ‚*refus*‘ wird erzeugt, wenn der oder die Sprecher:in eine Suggestion nicht akzeptiert und sie auf nicht-polemische Weise zurückweist; ‚*rejet*‘ ist eine polemische Handlung, die erzeugt wird, wenn der oder die Sprecher:in eine Suggestion nicht akzeptiert und sie zurückweist, indem er oder sie versucht, ihre Umsetzung und Realisation durch den oder die vorangegangene:n Sprecher:in zu verhindern; ‚*protestation*‘ wird erzeugt, wenn der oder die Sprecher:in in seinen oder ihren Handlungsentscheidungen eingeschränkt wird und auf den von einem anderen ausgeübten Zwang reagiert (ebd.: 209).

Diese unterschiedlichen Gestalten der Nichtzustimmung in Bezug auf Multimodalität (und insbesondere die Prosodie) finden sich in den vorliegenden Daten zwar wieder, doch der Fokus liegt bei der Konzeptualisierung nicht auf diese Form der Distinktion, sondern auf der

Funktion der Nichtzustimmung. Zentral sind dabei die Ebenen der *action* und der *activity*. Aus diesem Grund wird die Terminologie ‚*refus/rejet/protestation*‘ nicht übernommen.

Konversationsanalyse

In der Konversationsanalyse werden Begriffe wie *refusal* und *rejection* verwendet, ohne explizit eine klare Abgrenzung vorzunehmen. Wootton (1981) beobachtet, wie englischsprachige Eltern auf *requests* ihrer Kinder mit *grantings* oder *rejections* reagieren, Keel (2016) erforscht die Sozialisierung von Kindern in französischsprachigen Familien und fokussiert auf die Präferenzorganisation der Nichtübereinstimmung der Eltern mit dem initiiierenden *Assessment* der Kinder. Ursi (2016) untersucht, wie *refus* (Ablehnung) in verschiedenen französischsprachigen Situationen multimodal ausgedrückt wird. Eine Ablehnung befindet sich in einer bestimmten sequenziellen Position: Sie ist eine Reaktion auf einen vorherigen *turn*, der eine potenzielle Realisierung projiziert und mit sich gegenseitig ausschließenden Begriffen der Akzeptanz/Annahme oder der Ablehnung ausgedrückt wird. Eine Ablehnung befindet sich also systematisch an zweiter Stelle und gilt als responsive Handlung („*responsive action*“, Schegloff 2007).

Grundsätzlich existieren zwei Möglichkeiten auf einem *recruitment* zu reagieren: es zu akzeptieren („*complying with the recruitment*“, Floyd et al. 2020: 308) oder abzulehnen („*embody non-compliance*“, ebd.). Die Autor:innen klassifizieren darüber hinaus fünf konkrete Antwortmöglichkeiten: die Erfüllung; die Ablehnung; das Aufschieben der Erfüllung; die Einleitung einer Reparatur;²² und das Ignorieren. Bis auf die erste Antwortmöglichkeit sind alle anderen Phänomene Teil einer Nichtzustimmung.

Ablehnungen sind jedoch in Alltagsgesprächen statistisch weniger belegt als Zustimmungen (Ursi 2016: 58) und werden im Vergleich zu ihren vorherigen Paarsequenzteilen – den initiiierenden Handlungen – relativ wenig erforscht. Goodwin & Cekaite (2018) analysieren Sequenzen aus dem Alltag von englisch- und schwedischsprachigen Familien, in denen u. a. kindliche *refusals* und *rejections* eine Rolle spielen. Nach elterlichen Direktiven stehen Kinder vor folgenden Antwortmöglichkeiten: die Einhaltung und Durchführung der Direktive; die schlichte Ablehnung („*NO!*“), oft von Weinen begleitet; die Einwände; die Produktion von *accounts*; das Ignorieren der Direktive; oder die Reaktionsschreie, die eine affektive Haltung zeigen, aber keine Ablehnung darstellen (ebd. 84-85). Die Autorinnen zeigen, wie wichtig die Rolle der Berührungen – liebevolle Umarmungen, aber auch Zwangsberührungen („*control touch*“), wie ins Badezimmer tragen – in Familieninteraktion ist.

Natürlich gibt es auch spezielle Fälle, in denen nicht eindeutig akzeptiert oder abgelehnt wird. Diese werden aber meistens als „foreshadowing a negative reply“ (Couper-Kuhlen 2012: 454; vgl. Schegloff 2007) wahrgenommen. In diesem Sinne haben Zinken (2020, im Polnischen), Zinken & Ogiermann (2013, im britischen Englisch und im Polnischen) und Bolden & Robinson (2011, im Englischen) Fälle gefunden, in denen eine Frage nach dem Grund des *recruitments* als Ablehnung interpretiert wurde (Zinken 2020: 315).

Auch hier dienen diese Verweise auf bestehende Studien der Darlegung einer taxonomischen Basis für die vorliegende Arbeit. Besonders auf folgende Begriffe wird in Kapitel 6 näher eingegangen: ‚*accounts*‘ und ‚ignorieren‘.

²² Die Einleitung einer Reparatur nach Floyd et al. (2020) nähert sich der Praktik der Ablehnung mit direktangeschlossenem Alternativangebot (diese Praktik wird im Folgenden erläutert), wenn man diese Alternative als Form einer Reparatur des *recruitments* interpretiert.

Interaktionale Linguistik (Negationsresponsiv ‚nein‘)

Für den Ausdruck von Nichtzustimmung ist das Negationsresponsiv ‚nein‘ von großer Bedeutung und kommt in den Daten häufig vor. Doch wenig Studien befassen sich mit dieser Form der Verneinung. Die Partikel ‚ja‘ ist deutlich mehr erforscht als ihr Gegenstück ‚nein‘ (Imo 2017). Die Formen und Funktionen von ‚nein‘ wurden bisher nicht umfassend erforscht. Besonders die dialektalen Varianten der Verneinung (‚ne(e)‘, ‚ne‘, ‚nö‘, ‚nicht(t)‘, ‚nn‘, (Fiehler 2015: 30)) und die multimodalen Formen des Negationsresponsivs wurden kaum berücksichtigt:

Schließlich wäre auch noch zu fragen, wie *nein* multimodal umgesetzt wird, d. h. inwieweit Kopfschütteln, Lächeln, Körperhaltung etc. dazu eingesetzt werden können, das Negationsresponsiv beispielsweise emphatisch aufzuladen oder seine disaffilierende Wirkung abzuschwächen etc. (Imo 2017: 71).

Auf diese Forschungslücke wird in der vorliegenden Arbeit zum Teil eingegangen indem verschiedene dialektale und multimodale Formen von ‚nein‘ genau erfasst und beschrieben werden.

4.2.2 Nichtzustimmung auf der *action*-Ebene: Aushandlung und Ablehnung

Im Folgenden werden die Praktiken der Nichtzustimmung auf der *action*-Ebene näher betrachtet. Es werden zuerst die Konzepte und hierarchischen Zusammenhänge gezeigt, bevor die Praktiken im nächsten Abschnitt anhand von konkreten Beispielen erklärt werden.

Das Kind verfügt über verschiedene Reaktionsmöglichkeiten, wenn es einem elterlichen *recruitment* nicht zustimmen möchte. Die nichtzustimmenden Reaktionsmöglichkeiten bilden in dieser Arbeit die ‚Praktiken der Nichtzustimmung‘, während Nichtzustimmung als ein Handlungstyp angesehen wird. Diese Handlung können Kinder im Hier-und-Jetzt auf zwei Ebenen äußern: Entweder sie lehnen den nächsten relevanten Handlungsschritt auf der *action*-Ebene ab oder sie lehnen eine größere Handlungskette ab, indem sie eine Situation beenden (letzteres wird im Kapitel 5 erläutert).

In Anlehnung an Floyd et al. (2020) werden in dieser Arbeit Akzeptanz als die Erfüllung des *recruitments* und Nichtzustimmung als die Nicht-Erfüllung des *recruitments* konzeptualisiert. Es werden nun die Nichtzustimmungspraktiken auf der *action*-Ebene dargestellt. Dem nächsten relevanten Handlungsschritt nicht zuzustimmen kann auf verschiedene Art und Weisen vorkommen und unterschiedlich ausgeprägt sein: Kinder machen nicht dasselbe, wenn sie eine Handlung *en bloc* ablehnen, wenn sie die Handlung ablehnen und direkt im Anschluss ein Alternativangebot anbieten oder wenn sie grundsätzlich mit dem Handlungsschritt einverstanden sind, die Handlung aber nicht selbst ausführen wollen. In den untersuchten Daten wurden folgende Kategorien von Praktiken der Nichtzustimmung auf der *action*-Ebene gefunden: die Aushandlung des nächsten projizierten Handlungsschritts und die Ablehnung des nächsten projizierten Handlungsschritts. Ausgehandelt werden der Agens (Modifizierung des projizierten Agens) oder Teile des *recruitments* (Ablehnung mit einem direktangeschlossenen Alternativangebot).

Die Aushandlung des nächsten Handlungsschritts weist auf zwei unterschiedliche Funktionen hin: 1. Kinder können den Agens modifizieren, d. h., dass sie grundsätzlich die Durchführung der rekrutierten Handlung akzeptieren, diese jedoch nicht selbst ausführen wollen und die Verantwortung an das Elternteil abgeben; 2. oder sie lehnen ab und machen direkt im

Anschluss ein Alternativangebot: Dabei handeln sie die inhaltlichen Bedingungen des *recruitments* aus. Diese Praktiken wurden in allen Altersgruppen und in beiden Korpora gefunden.

Bei Aushandlungen und Ablehnungen bleibt das Kind in die laufende Aktivität involviert und zeigt weiterhin seine Partizipation an. Dies wird in den jeweiligen Analysen genauer veranschaulicht. Die Nichtzustimmungen der Kinder berufen sich auf den elterlichen EPT und die im *recruitment* (im EPT) geforderte Handlung bezieht sich auf den nächsten relevanten Handlungsschritt in der Aktivität.

➤ Kernaussagen zu den Konzepten der Nichtzustimmung

Aus dem vorgestellten Forschungsstand ist folgende Terminologie festzuhalten: ‚Schweigen‘, ‚Alternative bieten‘, ‚Ablenkung‘, ‚begründen‘, ‚erklären‘, ‚accounts‘ und ‚ignorieren‘. Diese Begriffe werden dem oder der Leser:in immer wieder begegnen. Zusammenfassend für die Konzeptualisierung der Nichtzustimmung kann man sagen, dass die Praktiken sich auf der lokalen *action*- oder auf der globalen *activity*-Ebene abspielen. Auf der *action*-Ebene wurden drei zentrale, in den Daten häufig vorkommende Praktiken erarbeitet. Diese sind in allen Altersgruppen und in beiden Korpora in verschiedene Formen – d. h. mit unterschiedlichen verbalen, prosodischen und körperlichen Ressourcen – zu finden.

Im Folgenden wird zunächst die Praktik der Modifizierung des projizierten Agens präsentiert.

4.3 Analysen: Modifizierung des projizierten Agens

Die Praktik der Modifizierung des projizierten Agens auf der *action*-Ebene ermöglicht es, die nächste projizierte Handlung grundsätzlich zu akzeptieren, aber den Agens auszuhandeln. Die Modifizierungen des projizierten Agens finden in allen Fällen der Kollektion durch ein verbales, körperliches oder multimodales Gegen-*recruitment* seitens des Kindes statt. Die Verantwortung für die Durchführung der projizierten Handlung wird somit explizit an das Elternteil abgegeben.

Die Kollektion umfasst 71 Sequenzen mit einer Modifizierung des Agens. Es werden hier zwei Beispiele aus dem zweiten (t3, insgesamt elf Fälle) und dritten (t4, insgesamt 59 Fälle) Aufnahmezeitpunkt beschrieben. Im t2-Aufnahmezeitpunkt wurde eine Okkurrenz gefunden.

4.3.1 Formen der Modifizierung des Agens

Um Verallgemeinerungen auf der Grundlage der qualitativen Analyse zu ermöglichen, wurden alle Ressourcen aufgelistet, die von den Kindern genutzt werden, um ihre Nichtzustimmung auszudrücken. Tabellen ermöglichen es, die Vielfalt dieser Ressourcen auf einen Blick zu veranschaulichen. Die linke Spalte zeigt dabei die Art der Ressource (semantisch und morpho-syntaktisch, körperlich-visuell und prosodisch), während sich die drei folgenden Spalten auf die drei Altersstufen der Kinder beziehen. Die Ressourcenqualifikationen ‚semantisch‘, ‚morphologisch‘ und ‚syntaktisch‘ werden zusammengefasst, da sie in diesem Zusammenhang nicht leicht zu trennen sind und in den verbalen *turns* der Kinder eine gemeinsame Rolle spielen. Prosodische Aspekte sind fast immer mit den semantischen und morpho-syntaktischen Ressourcen verbunden, da es darum geht, zu beschreiben, wie die Redebeiträge geäußert werden, hauptsächlich in Bezug auf Betonung, Dehnung und Intonation. Daher werden Sätze, Wörter und Vokalisierungen in der Kategorie ‚semantische und morpho-syntaktische Ressourcen‘ aufgelistet, die prosodischen Merkmale dieser Elemente werden jedoch in einer

separaten Zeile angegeben („prosodische Aspekte“). Körperliche Ressourcen fassen Gestik, Mimik, Manipulation von Objekten und Körperbewegungen zusammen.

Kinder greifen auf multimodale Ressourcen zurück, um die Handlungsverantwortung im nächsten projizierten Handlungszug an das Elternteil zurückzugeben. Folgende Tabelle (Tab. 5) fasst die Ressourcen der 71 Fälle des Trans-Gen-Korpus zusammen. Die Ressourcen werden in jedem Kästchen in der Reihenfolge ihrer Häufigkeit aufgelistet: vom häufigsten bis zum seltensten Vorkommen.

	1 Jahr (1 Fall)	3 Jahre (11 Fälle)	5 Jahre (59 Fälle)
Semantisch und morpho-syntaktisch		<ul style="list-style-type: none"> - Inability-account: <i>Ich weiß nicht; aber ich kann es nicht</i> - Einfache Gegen-recruitments: Negationsresponsiv + summon ‚Mama‘; summon ‚Mama‘ alleine; Negationsresponsiv + Pronomen <i>nee du</i>; Pronomen <i>du</i> alleine - Komplexe Gegen-recruitments: <i>das musst du jetzt machen</i> (Einzelfall) 	<ul style="list-style-type: none"> - Vielfältige komplexe Gegen-recruitments: <i>du sollst; das musst du alleine/selber; das kannst du doch machen; mach du mal; das machst du; weißt du</i> - Einfache Gegen-recruitments: Pronomen <i>du</i> alleine; Wiederholung des Pronomens <i>du_du_du du_du_du_du_du</i>; <i>summon Mama</i>; Negationsresponsiv + summon/Pronomen (<i>nee du; nein Mama</i>); <i>summon + Pronomen du (mama du)</i> - Inability-account: <i>weiß NICHT</i>
Körperlich-visuell	<ul style="list-style-type: none"> - Warten + Armbewegung in Richtung MUT, bis sie die Handlung selbst ausführt 	<ul style="list-style-type: none"> - Relevantes Objekt geben oder zu MUT schieben - Blicke zu MUT - Blickabwendung - Wegdrehen 	<ul style="list-style-type: none"> - Mit dem Zeigefinger auf MUT zeigen - MUT oder relevantes Objekt anschauen - Relevantes Objekt MUT überreichen, vorhalten, in Richtung MUT halten oder so legen, dass MUT drankommt - Blickabwendung - Gesichtsverziehen - Monitoren von MUTs Bewegungen - Rückwärtsbewegung - Kopfbewegung Richtung MUT - Lächeln - Kopfschütteln - STU anschauen - Relevantes Objekt wegschieben oder loslassen - Sich auf dem Boden werfen und wälzen
Prosodische Aspekte		<ul style="list-style-type: none"> - Hauptakzente unterschiedlich gesetzt: auf Pronomen (<i>DU</i>), Modalverben (<i>KANN</i>), <i>summons</i> (<i>MAma</i>), Negationsresponsive (<i>NEIN</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - Hauptakzent fast immer auf dem Pronomen <i>DU</i> - Hauptakzent auf Adjektive (<i>aLEINE</i>) und Demonstrativpronomen (<i>SELber</i>), die auf MUT referieren - Hauptakzent auf die Negationspartikel <i>NICHT</i>

Tabelle 5: Multimodale Ressourcen der kindlichen Modifizierung des Agens im Trans-Gen-Korpus (71 Fälle; 47 Kinder).

Diese Tabelle beleuchtet verschiedene Aspekte der Produktion der Praktik der Modifizierung des Agens durch Kinder in verschiedenen Altersstufen. Sie zeigt die verschiedenen multimodalen Ressourcen, die auf unterschiedlichen Ebenen eingesetzt werden sowie die Entwicklung über die Altersstufen hinweg.

Einjährige

In der Datenbasis von 47 Spielepisoden (entsprechen sieben Stunden und 42 Minuten Aufnahme) kommt diese Praktik bei den Einjährigen nur einmal vor. Im ersten Lebensjahr begleitet kein Satz, kein Wort und auch keine Vokalisierung diese Praktik. Das Kind drückt aus, dass die Mutter die Handlung ausführen soll, indem es im Anschluss an das *recruitment* wartet und eine Armbewegung in Richtung Mutter macht, bis diese selbst die Handlung durchführt.

Dreijährige

In der Altersgruppe des vierten Lebensjahres (t3) finden sich bei den Kindern *accounts* bezüglich ihrer (Nicht-)Kompetenz. Diese *accounts* werden allein oder in Kombination mit anderen Ressourcen geliefert und geben einen Grund für die Ablehnung an. Sie werden alle mithilfe der Negationspartikeln ‚nicht‘ negiert. Ein Einzelfall zeigt, dass ein Kind in der Lage ist, ein komplexes Gegen-*recruitment* mit einem vollständigen Satz zu produzieren (‚das musst du jetzt machen‘). Ein komplexer Gegensatz bezieht sich auf einen vollständigen Satz, d. h. mit einem Subjekt und einem Verb, eventuell einem direkten oder indirekten Objekt. Die meisten Kinder verwenden jedoch einfache Gegensätze mit Negationsresponsiv (‚nein‘), *summon* (‚Mama‘), Pronomen (‚du‘) und verschiedenen Kombinationen dieser Wörter (z. B. ‚nee du‘). Auf diesen Wörtern werden Akzente unterschiedlich gesetzt. Oft begleiten Gesten das Gegen-*recruitment*, z. B. die Geste, den relevanten Gegenstand zu reichen. Auch der Blick des Kindes auf die Mutter unterstützt das Gegen-*recruitment*: Dieser Blick unterstützt die Tatsache, dass die Mutter handeln muss. Das Wegdrehen und die Blickabwendung unterstützen die Tatsache, dass das Kind sich distanziert und die von ihm verlangte Verantwortung ablehnt.

Fünfjährige

Die fünfjährigen Kinder (t4) zeigen eine weiter entwickelte Fähigkeit als jüngere Kinder in Bezug auf die Vielfalt ihres Gegen-*recruitments*. Sie verwenden viele Verben (‚sollen‘, ‚müssen‘, ‚können‘, ‚machen‘, ‚wissen‘), Adjektive (‚alleine‘) und Demonstrativpronomen (‚selber‘), um ihr Gegen-*recruitment* auf die Mutter zu lenken. Auch die Abtönungspartikel ‚mal‘ (‚mach du mal‘) kommt in dem Alter vor. Sie greifen wie Dreijährige weiterhin auf das Negationsresponsiv ‚nein‘, das Pronomen ‚du‘, das *summon* ‚Mama‘ und verschiedene Kombinationen dieser Wörter zurück. Es gibt mehrere Vorkommen von Fingerzeigen, um auf die Mutter zu zeigen, eine Geste, die in früheren Altersgruppen nicht vorkam. Diese Geste wird manchmal vom Pronomen ‚du‘ begleitet, manchmal wird sie ohne verbale Ressourcen produziert. Die Hauptakzente sind nicht mehr so heterogen wie bei den Dreijährigen und liegen hier fast immer auf dem Pronomen ‚du‘ oder auf Adjektiven und Demonstrativpronomen, die sich auf die Mutter beziehen.

Im Folgenden wird anhand der Sequenzanalyse von drei Beispiele konkret gezeigt, wie diese Ressourcen zusammenspielen.

4.3.2 Beispiel 1 (Trans-Gen-Korpus, im Alter von drei Jahren)

Dieser Abschnitt²³ stammt aus dem zweiten Aufnahmezeitpunkt (t3), in dem die Mutter (MUT) und das Kind (KIN) im Spielraum der Universität spielen. Das Kind ist ca. drei Jahre alt und ist ein Junge.²⁴ Zu Beginn der Aufnahme hat die Studienleitung folgende wörtliche Instruktion gegeben: „Dann würde ich Sie bitten, erstmal sich mit dem Puzzle zu beschäftigen, wenn es möglich ist, und dann danach können Sie gerne die anderen Sachen nehmen, wenn ich wieder reinkomme.“²⁵ Die analysierte Sequenz befindet sich in der Mitte der Spielaktivität ‚Puzzeln‘, in der Durchführungsphase der Spielsequenz mit dem Puzzle. Sie fängt bei Minute 00:04:57 an und endet bei Minute 00:05:54, bei einer Gesamtaufnahmedauer der Puzzelsequenz von elf Minuten dreißig Sekunden. Kurz vor Beginn des Transkripts suchen Mutter und Kind die Schaufel, die zur Baggerfigur gehört. Der Junge hat sie schließlich gefunden und das vorliegende Transkript beginnt mit dem darauffolgenden *recruitment* der Mutter, die gefundene Schaufel an den Bagger anzuhängen (Z. 01). Die Mutter sitzt zu dem Zeitpunkt auf dem Teppich auf dem Boden, das Kind liegt auf dem Bauch und ihre Oberkörper sind in einem L-Arrangement (Ciolek & Kendon 1980) zueinander orientiert. Die Puzzleteile liegen zwischen ihnen. Der Junge nimmt das Schaufel- und Baggerteil in die Hand, schaut sie an, versucht sie aber nicht einzusetzen und gibt die Verantwortung an die Mutter ab (Z. 04). Es folgt eine Aushandlungssequenz, in der die Mutter diese Modifizierung des Agens mit Gegen-*recruitment* nicht annimmt. Im Gegenzug steigt die Intensität der Ablehnungsformen des Kindes (diese Steigerung der Intensität mithilfe von *accounts* wird im Kapitel 6 vertieft).

Transkript 1: ‚Das schaffe ich nicht‘ (t3, 00:04:57-00:05:43, 3)²⁶

```
[00:04:57]
→ 01 MUT: mach mal die SCHAUFel dran==an den baGGER;
02      % (8.1) %
03 kin  %schaut 2 Teile an und dreht sie, ohne sie einzusetzen%
→ 04 KIN: %Mama#; ; %
05 kin  %schiebt PTs Richtung MUT%
        #fig.1
06 MUT: *NÖ: . *
07 mut  *beugt sich leicht nach vorne*
08      (0.3) %das machst jEtzt DU-
09 kin  %richtet sich auf und setzt sich hin-->
10 MUT: (0.3) und worauf FÄHRT der baggEr, (0.8) %
11 kin  -->%
12 KIN: %die BAUstelle; %
13 kin  %nimmt PT in die H%
14 MUT: n- woRAUF,=hat er RÄder,=oder hat er was ANderes;
15 KIN: (0.8) %der hat SOWas; %
```

²³ Erinnerung an die Terminologie: Aktivität ‚spielen‘; Spielaktivität ‚puzzeln‘; Handlung ‚Puzzleteil einsetzen‘; mit ‚Abschnitt‘ ist die analysierte Sequenz gemeint.

²⁴ Es wird von dem von den Eltern zugewiesenen Geschlecht der Kinder ausgegangen. Im Text wird abwechselnd von Mädchen/Junge und Kind gesprochen.

²⁵ Diese Äußerung wurde aus der Videoaufnahme transkribiert, aber nicht mit dem Programm *Praat* (Boersma & Weenink 2024) fein transkribiert, da diese Sequenz nicht analysiert wird. Dieses Zitat trägt zur Kontextualisierung der analysierten Sequenz bei. Dies gilt für alle angeführten Analysebeispiele, die sich auf instruktionsgeleitete Situationen beziehen.

²⁶ Folgende Abkürzungen werden in der multimodalen Transkription verwendet: P = Puzzle; PT = Puzzleteil (Singular); PTs = Puzzleteile (Plural); H = Hand; ZF = Zeigefinger (vgl. Transkriptionskonventionen im Anhang). Wie in 1.3 erwähnt, sind alle Zeilen nummeriert, sowohl die Zeilen für das Verbale als auch die Zeilen für das Non-verbale. Dieses Vorgehen ermöglicht es, genau zu wissen, auf welche Handlung sich die Analyse bezieht.

Ab dem Moment, in dem der Sohn seine Ablehnung ansetzt (Z. 04), greift die Mutter auf eine Reihe an multimodalen Ressourcen zurück, um das Kind zu überzeugen, die Handlung durchzuführen. Die kindliche Ablehnung wird von der Mutter nicht akzeptiert (Z. 06) und sie fordert ihren Sohn erneut auf: *das machst jEtzt DU-* (Z. 08). Die Betonung auf dem Pronomen ‚du‘ macht den Sohn allein verantwortlich für die Durchführung der Handlung. Während sie diese Worte ausspricht, richtet sich das Kind auf, setzt sich hin und beschäftigt sich erneut mit dem Puzzle (Z. 13).

Die Mutter verfolgt ihr eigenes interaktionales Projekt, nämlich ihren Sohn dazu zu bringen, das Bagger-Puzzle fertig zu machen. Die Schaufel wird zunächst in den Hintergrund gedrängt, und die Teilnehmenden konzentrieren sich auf das Raupenfahrwerk. Um die Aufmerksamkeit des Kindes auf ein anderes Puzzleteil zu lenken, fragt die Mutter, worauf der Bagger fährt (Z. 10), ob auf Rädern oder auf etwas anderem (Z. 14), damit das Kind das letzte Puzzleteil mit dem Raupenfahrwerk findet. Es findet es (Z. 16) und sie bittet ihn, dieses neue Teil mit dem Puzzleteil der Kabine zusammenzufügen: *ja dann mach mal das UNten DRAN;* (Z. 19). Dies gelingt dem Kind in Zeile 23 und wird von der Mutter bestätigt (Z. 24).

Anschließend verlagert die Mutter die Aufmerksamkeit wieder zurück auf die Schaufel (Z. 27) und kommt somit zu ihrem ursprünglichen interaktionalen Projekt zurück. Durch das Temporaladverb ‚jetzt‘ (Z. 27) macht die Mutter die chronologische Abfolge der Handlungsschritte für den Jungen klar und projiziert die unmittelbar bevorstehende Handlung ‚Schaufelteil hinzufügen‘ (Imo 2010: 34-35). Sie wiederholt das *recruitment* vom Anfang der Sequenz: *machst noch die SCHAUFel dran==* (Z. 29). Der Sohn soll das vor sich liegende Puzzle mit dem Schaufelpuzzleteil vervollständigen. Sie fügt noch einen Redebeitrag hinzu, der mithilfe der temporalen Adverbialphrase ‚und dann‘ die Handlungskette strukturiert, die zeitliche Abfolge der Ereignisse und das Ziel der Handlung verdeutlicht: *und dann ist er FERTig;* (Z. 30). Somit projiziert die Mutter den Abschluss der Handlungskette in Bezug auf dieses Puzzle. Die Figur auf dem Puzzle ist dann *fertig* (gemeinsames Ziel), wenn das Puzzleteil mit der Schaufel ergänzt wird (nötiger Handlungsschritt).

Der Sohn reagiert auf die mütterliche Aufforderung: Er nimmt das relevante Puzzleteil in die Hand und versucht kurz das vor ihm liegende Puzzleteil zu ergänzen (Z. 34). Dabei wiederholt er den *account* der Mutter: *dAnn ist er FERTig;* (Z. 33). Durch die Wiederholung betont er nochmal das gemeinsame Ziel und zeigt somit sein Engagement im gemeinsamen interaktionalen Projekt. Er probiert kurz das Puzzle zusammensetzen (Z. 34). Gleich darauf greift er aber auf ein mit einer angestregten Stimme geäußertes *summon* *maMA-* (Z. 38) zurück und zeigt erneut, dass er die Verantwortung an die Mutter abgeben möchte. Gleichzeitig macht er eine Schulterbewegung (Z. 39). Die Verantwortungsübernahme wird von der Mutter erneut abgelehnt und sie insistiert auf ihrem interaktionalen Projekt das Kind alleine machen zu lassen (Z. 40).

Fazit

Diese Sequenz zeigt verschiedene Aspekte, die für die kindliche Modifizierung des projizierten Agens charakteristisch sind. Zunächst einmal bezieht sich diese Form der Aushandlung auf eine bestimmte Handlung, nämlich die Handlung, das Puzzleteil mit der Schaufel zum Puzzle des Baggers hinzuzufügen. Das Kind lehnt dabei nicht die gesamte Handlung ab, sondern nur den von der Mutter bestimmten Agens: Nicht es selbst wird die Handlung ausführen, sondern seine Mutter. Diese Modifizierung des Agens wird zweimal durch den *summon* ‚Mama‘ ausgedrückt. Das erste Vorkommen ist am Wortanfang betont, wird gedehnt und hat eine

absteigende Intonation, während das zweite mit einer angestregten Stimme ausgesprochen wird, mit einer leichten Betonung am Wortende und einer gleichmäßigen Intonation. Zu diesem zweiten *summon* fügt das Kind verschiedene *accounts* hinzu (dies wird im Kapitel 6 weiterentwickelt). Der Sohn lässt sich im Anschluss durch die multimodale Ermutigung der Mutter (*scaffolding*) überreden und versucht erneut, die Puzzleteile zusammenzusetzen – diesmal mit Erfolg.

Es fällt darüber hinaus auf, dass das Kind während der gesamten Sequenz aktiv teilnimmt und seine Aufmerksamkeit auf die *joint action* gerichtet ist. Es ist bereits vor der Aushandlung – bei der Suche nach dem Puzzleteil – an der Interaktion aktiv beteiligt und bleibt es auch am Ende dieser Sequenz, indem es weiterhin mit der Mutter die Puzzleteile zusammenfügt.

4.3.3 Beispiel 2 (Trans-Gen-Korpus, im Alter von fünf Jahren)

Der Abschnitt stammt aus dem dritten Aufnahmezeitpunkt (t4). Mutter (MUT) und Kind (KIN) sitzen auf dem Sofa im Wohnzimmer zu Hause und werden aufgenommen. Das Kind – ein Junge – ist fünf Jahre alt. Der Ausschnitt beginnt bei Minute 00:04:15 und endet bei Minute 00:04:54. Die Gesamtdauer der Realbaby-Puppe-Sequenz beträgt neun Minuten und 43 Sekunden. Der Ausschnitt befindet sich in der Mitte der gesamten Aufnahme, in der Durchführungsphase der Spielsequenz. Die Puppe Leo wurde zu Beginn der Aufnahme von der Studienleiterin übergeben. Eine Aufgabe wurde im Vorfeld, in der Voreröffnungsphase, von der Studienleiterin (STU) gestellt: Sohn und Mutter sollen Leo wickeln und dann mit ihm spielen („Kannst du ihm die Windel wechseln und danach ein bisschen mit ihm spielen?“). Die Anweisung, sich um Leo zu kümmern, wird jedoch explizit an den Sohn gerichtet, indem das Pronomen ‚du‘ verwendet wird und die Puppe direkt an das Kind übergeben wird. Die Teilnehmenden haben kurz vor Beginn des Transkripts die Druckknöpfe an Leos Body gemeinsam wieder zu gemacht nachdem sie ihn gewickelt haben und nun kann Leos Hose angezogen werden. Auf diesem nächsten Schritt in der Handlungskette basiert das *recruitment* der Mutter zu Beginn des Transkripts (Z. 179). Mutter und Kind befinden sich zu diesem Zeitpunkt in der Position eines H-Arrangement (Ciolek & Kendon 1980). Die Puppe liegt zwischen den beiden auf dem Sofa, wobei der Kopf zur Mutter und die Füße zum Kind zeigen. Das Kind reagiert auf das *recruitment* der Mutter, indem es zweimal eine Modifizierung des Agens produziert (Z. 181 und 215). Die Sequenz wird nach dem Ende der Transkription mit einem Kompromissvorschlag fortgesetzt. Diese Aushandlung wird in Kapitel 6 analysiert.

Transkript 2: ‚Ziehst du ihm die Hose an?‘ (t4, 00:04:15-00:04:54, 5)

```
[00:04:15]
→ 179 MUT: dann dArfst du ihm die *Hose wieder**Anziehen,      *
    180 mut                                *nimmt Hose **holt Socken raus*
→ 181 KIN: (0.5) zIehst DU ihm die hose an?
    182 MUT: <<all> ich mAch_se mal RICHTig für dich hIn,>=
    183      *=SCHAU mA1, #(.)
    184 mut  *schüttelt die Hose bis Zeile 186, dann hält sie die Hose an
            LEOs Füße und wartet (bis Z. 190)-->
    185 KIN: das %sind sEine SOCKen,
    186 kin  %greift zur Socke und legt sie wieder ab-->
    187 MUT: die SOCKen% kommen gAnz zum schlUss;
    188 kin  -->%
    189 KIN: (.) kAnnst- (-) darf ich seine WIntersachen ausziE:[hen, ]
    190 MUT:                                     [HIER-]*
```

191 mut -->*
 [00:04:22]
 ((20 Zeilen Einschubsequenz in der es um Wintersachen geht; KIN spielt mit der Mütze))
 [00:04:46]
209 MUT: <<f> jetzt ZIEHn wir ihm *trOtzdem erst die hOse an,>= *
 210 mut *nimmt KIN die Mütze aus der H*
211 =sonst wErden vielleicht die BEINchen und die
füßchen kalt, (.)
 212 *schaut KIN an *
213 <<p> oKAY?? %(-)
 214 kin %greift zur Hose-->
 → **215 KIN: ziehst%_*DU Ihm_se An?**
 216 kin -->%
 217 mut *greift zur Hose und hält sie an LEOs Füße-->>
218 MUT: %ich HELF dir ein bisschen;
 219 kin %lässt Hose los und greift zur Socke-->>
 [00:04:54]
 ((KIN macht anschließend ein Kompromissangebot: Er zieht dafür die Socken an. MUT akzeptiert den Vorschlag („ah und ich ziehe die Hose an, also gut.“). KIN zieht die Socken an, nachdem MUT die Hose angezogen hat.))

Die Mutter greift auf verschiedene multimodale Ressourcen zurück, um das Kind dazu zu bringen, der Puppe Leo ihre Hose wieder anzuziehen. Der Abschnitt beginnt mit einem *recruitment* der Mutter. Dieses *recruitment* hat die Form eines Angebotes mithilfe des Modalverbs ‚dürfen‘: dann darfst du ihm die HOse wieder Anziehen, (Z. 179). *Dürfen* verweist üblicherweise auf eine ‚Erlaubnis‘ (Kaiser 2017), „auf die Abwesenheit hinderlicher Bedingungen“ und „impliziert ein Wollen“, genauso wie ‚können‘ (Baumann 2017: 267; Mortelmans 2019: 53). Die Mutter verpackt ihr aufforderndes *recruitment* in Form einer Erlaubnis, die impliziert, dass das Kind die Hose anziehen möchte. Doch durch die steigende Intonation sowie die anschließende Pause von 0,5 Sekunden markiert sie, dass es – viel eher als ein freies Angebot oder eine Erlaubnis – eine Aufforderung an den Jungen ist, der Puppe die Hose anzuziehen.

Das Kind lehnt mehrfach und auf verschiedene Art und Weisen die *recruitments* der Mutter ab. Auf die mütterliche Aufforderung ‚Hose anziehen‘ (Z. 179) folgt eine erste Modifizierung des Agens des Kindes. Diese Ablehnung wird durch eine ‚nicht adäquate nächste Handlung‘ (Birkner et al. 2020: 248; vgl. Schegloff 2007: 19) – eine Gegenfrage (vgl. Markee 2004) – geäußert: ziehst DU ihm die hose an? (Z. 181). Dieser einfache Hauptsatz in Form einer Frage enthält ein Prädikat, ein Subjekt, ein indirektes Objekt und ein direktes Objekt. Der Satz zeigt hauptsächlich durch morphologische und syntaktische Mittel – mit der morphologischen Endung der zweiten Person Singular *-st* in „ziehst“ und mit dem Pronomen ‚du‘ – das Gegen-*recruitment* an die Mutter. Eine Gegenfrage kann potenziell gesichtsbedrohend sein, weil ihre Verwendung die negative Folge haben kann, im anschließenden Gespräch Herausforderungen zu provozieren (ebd.: 585) und ist somit dispräferiert. Diese Interpretation wird dadurch unterstützt, dass die Mutter nicht auf diese Gegenfrage reagiert. Der Sohn weist mit seiner Äußerung nicht die Handlung an sich zurück: Die Hose darf angezogen werden. Stattdessen lehnt er die Verantwortung für die Durchführung der Handlung ab. Dass der Agens nicht mehr er selbst, sondern die Mutter sein soll, wird mit einem Hauptakzent auf dem Personalpronomen ‚du‘ markiert.

Die Mutter verfolgt hier ihr eigenes interaktionales Projekt und disaligniert mit ihrem Kind. Sie lehnt das kindliche Gegen-*recruitment* ab, indem sie nicht darauf eingeht und weiterhin die Hose vorbereitet: Sie nimmt die Hose (Z. 180), schüttelt diese (Z. 184) und legt sie an den Füßen der Puppe hin. Diese Handlungen machen ihre Unterstützungsleistung für das Kind erkennbar.

Diese letzte Geste des Hinlegens der Hose dauert eine Weile an: Sie hält immer noch die Hose fest und hat dabei ihre beiden Hände neben den Füßen der Puppe abgelegt. Sie verweilt in dieser Position und erwartet, dass das Kind die Hose fertig anzieht. Ihre körperlichen Handlungen untermalt sie, indem sie benennt, was sie gerade tut (Z. 182, Z. 187). Ihre Unterstützungsleistung wird syntaktisch deutlich durch den Ausdruck ‚richtig für dich hinmachen‘: <<all> ich mAch_se mal RICHTig für dich hIn,>= (Z. 182), sowie ein paar Redebeiträge weiter durch das Verb ‚helfen‘: ich HELF dir ein bIsschen; (Z. 218). Die Verwendung vom Adverb ‚richtig‘ mit einem Hauptakzent macht die epistemische und deontische Autorität der Mutter deutlich.

Auch durch Aufmerksamkeitslenkung lehnt das Kind das mütterliche *recruitment* indirekt ab. Der Sohn zeigt mehr Interesse an der Erkundung der Puppe als an der Erfüllung des *recruitments* ‚Hose anziehen‘. Er initiiert eine Einschubsequenz (Z. 189-208; ‚insertion sequence‘, Schegloff 1972; Sacks et al. 1974: 711; Auer 2020: 314-320; auch: ‚byplay‘, Goffman 1979: 9) durch einen Themenwechsel, indem er den Fokus von der Hose zu den Socken (Z. 185) lenkt. Die Mutter folgt erst dem Themenwechsel des Sohnes (Z. 187). Dabei zeigt der chronologische Hinweis auf die Strukturierung der Aktivität ihre epistemische (Heritage 2012; vgl. ‚epistemic asymmetry‘, Sidnell 2012) und deontische Autorität (Stevanovic & Peräkylä 2012): die SOCKen kommen gAnz zum schlUss; (Z.187). Die Mutter zeigt hier, besonders mit der fallenden Tonhöhenbewegung der Intonationsphrase, dass sie weiß, in welcher Reihenfolge sich die Handlungen innerhalb des interaktionalen Projekts ‚Windel wechseln‘ befinden. Sie positioniert sich als eine mehrwissende Person (K+, Heritage 2012). Die Einschubsequenz wirkt wie eine Parenthese im gesamten Abschnitt und illustriert kindliche Ablenkungsstrategien wie Goodwin & Cekaite (2018: 116) sie beschreiben: „Children make creative use of various ways to derail the directive, opening up new puzzles to be dealt with before it’s possible to make moves toward compliance.“. Der Sohn wechselt erneut den Fokus von den Socken auf die Wintersachen und dann auf die Haare der Puppe. Diese Sequenz zeigt, dass die Mutter auf den Fokuswechsel und das Erkunden der Puppe durch ihr Kind eingeht, bevor sie wieder zum übergeordneten interaktionalen Projekt zurückkommt.

In Zeile 209 zeigt die Mutter, dass sie das interaktionale Projekt nicht aus den Augen verloren hat und wiederholt dementsprechend ihr *recruitment* der Zeile 179: <<f> jetzt ZIEHn wir ihm trOtZdem erst die hOse an,>= (Z. 209). Das Temporaladverb ‚jetzt‘ fungiert hier als Betonung der Dringlichkeit, mit der die Handlung ausgeführt werden muss: ‚Jetzt müssen wir wirklich die Hose anziehen‘. Die Mutter stellt hier eine adhortative Aufforderung. Es handelt sich um einen besonderen Imperativ: Die Äußerung wird in der ersten Person Plural produziert, schließt also sie selbst ein. Es handelt sich um eine Wiederholung des ersten *recruitments* aus der Zeile 179, doch diesmal wird das *recruitment* lauter und mithilfe des Konjunkionaladverbs ‚trotzdem‘ produziert. ‚Trotzdem‘ entschärft die vorherigen ablenkenden Redebeiträgen des Jungens zum Thema Haare. Der Aufforderung folgt noch eine Begründung: sonst wErden vielleicht die BEINchen und die fÜßchen kalt, (Z. 211). Mit diesem *account* bestärkt sie ihr *recruitment*: Die Notwendigkeit der Durchführung der Handlung wird durch das Wohlbefinden der Puppe motiviert, mithilfe des Konjunkionaladverbs

‚sonst‘. Die Mutter zeigt hier ihre epistemische Autorität (Heritage 2012), denn sie weiß, dass Beine und Füße kalt werden, wenn man keine Hose trägt. Das epistemische Verb ‚werden‘ (Helmer 2011: 30) wird jedoch von der Modalpartikel ‚vielleicht‘ abgeschwächt (Ballweg 2007: 551). Mit diesem Vorgehen produziert die Mutter ein *recruitment*, das die aktive und freiwillige Partizipation des Kindes fördert, indem sie andeutet, dass die Puppe angezogen werden muss, während sie dem Kind die Entscheidung überlässt, ob es mit ihrer Erklärung einverstanden ist oder nicht. Anschließend an den Redebeitrag wird noch ein adverbialer ‚*turn final tag*‘ oder ‚*question tag*‘ ‚okay‘ angehängt (Z. 213). Dieses ‚okay‘ wird hier als explizite Aufforderung nicht nur zur Zustimmung, sondern auch zur Kooperation in der *joint action* ‚Hosen anziehen‘ verwendet.

Auf das wiederholte *recruitment* der Mutter in Zeile 209 folgt eine zweite Modifizierung des Agens seitens des Kindes. Es lehnt das *recruitment* durch eine erneute Gegenfrage ab: ziehst_DU Ihm_se An? (Z. 215). Die Äußerung deutet auf eine syntaktische Form hin, die mit der der vorherigen Gegeneinstellung in Zeile 181 fast identisch ist. Im ersten Fall wird das Referenzobjekt ‚Hose‘ mit Hilfe eines bestimmten Artikels und eines Substantivs („die Hose“) formuliert, während im zweiten Fall ein Pronomen (se, ‚sie‘) das Substantiv ersetzt. Dabei hält das Kind die Hose hoch, als würde es sie seiner Mutter geben. Auch hier liegt der Hauptfokusakzent in dem *turn* auf dem Pronomen ‚du‘. Die Verantwortung für das Anziehen der Hose wird erneut an die Mutter zurückgegeben. Es wird weiterhin der Agens der Handlung ‚Hose anziehen‘ ausgehandelt. Diese Ablehnung dient gleichzeitig als Angebot seitens des Kindes: Er bietet der Mutter an, die Hose anzuziehen.

Die Kooperationsorientierung des mütterlichen *recruitments* lässt sich sequenziell nachweisen: In der Folge wird das Kind allein in die Verantwortung genommen durch das Personalpronomen ‚dir‘ (Z. 218 statt ‚wir‘, Z. 209). Jedoch verbirgt sich immer noch ein ‚wir‘ in diesem ‚dir‘, denn es geht darum, dass die Mutter helfen will: ich HELF dir ein bIsschen; (Z. 218). Schließlich führt sie die Handlung aber selbst durch („ich“).

Fazit

Dieses Beispiel bestätigt Aspekte der Praktik der Modifizierung des Agens, die bereits im vorherigen Beispiel identifiziert wurden und zeigt auch neue Aspekte auf, die bestimmte Merkmale der Fähigkeiten-Entwicklung eines Kindes zwischen drei und fünf Jahren offenbaren. Es wird hier zusammenfassend auf Ähnlichkeiten und Unterschiede in den beiden Beispielen zurückgegriffen, um die prototypische Form dieser Praktik der Nichtzustimmung zu zeigen. Dies ist aber keineswegs eine abschließende Liste einer allgemeinen Entwicklung von Kindern zwischen diesen beiden Alterskategorien. Es handelt sich nämlich um zwei unterschiedliche Kinder, deren Alter zwei Jahre auseinander liegt, und deshalb unterschiedliche Entwicklungs- und Kommunikationsfähigkeiten besitzen.

Es werden zunächst Ähnlichkeiten mit dem vorherigen Beispiel präsentiert, um den gemeinsamen Kern dieser Praktik über Kinder und Altersgruppen hinweg zu extrahieren. Wie im vorherigen Beispiel ist das Kind in diesem Beispiel äußerst engagiert in der *joint action* und konzentriert seine Aufmerksamkeit während der gesamten Interaktion auf das gemeinsame Aufmerksamkeitsobjekt. Es wiederholt – wie das Kind im Transkript 1 – zweimal seine Modifizierung des Agens, wobei es – im Unterschied zum Kind im Transkript 1 – nur minimale Unterschiede in der Prosodie und Syntax zwischen den beiden Äußerungen gibt. Obwohl es seine Aushandlungen nicht mit bestimmten ablehnenden Gesten begleitet, wie z. B. das Hände hochheben und fallen lassen des vorherigen Kindes (Transkript 1, Z. 56), trägt folgende Geste eine interaktionale Bedeutung: Das Kind greift zur Hose während es „ziehst du ihm sie an“

sagt (Z. 214-216). Diese Geste untermalt sein Gegen-*recruitment* und lädt die Mutter dazu ein, die Hose zu nehmen. In diesem Fall kann dieses Greifen mit der Geste des dreijährigen Kindes verglichen werden, das die Puzzleteile zu seiner Mutter schiebt (Transkript 1, Z. 05). Das Kind im zweiten Transkript stimmt mit seinen Handlungen nur einem Teil der Inhalte des *recruitments* nicht zu. Es stimmt der grundsätzlichen Durchführung der Handlung implizit zu, lehnt aber seine eigene Verantwortung für die spezifische Handlung ‚Hose anziehen‘ ab.

Einige Unterschiede in der Art und Weise, wie die Praktik der Modifizierung des Agens in den zwei Beispielen durchgeführt wird, veranschaulichen die Entwicklung der interaktiven Fähigkeiten von Kindern zwischen drei und fünf Jahren. Das Kind in diesem Beispiel gibt keine Rechtfertigung ab und erklärt nicht, warum es der Puppe keine Hose anzieht. Es bietet jedoch einen alternativen Vorschlag in Form eines Kompromissangebotes an (dies wird im Kapitel 6 weiter ausgeführt). Es begleitet seine Aushandlungen auch nicht mit besonderen Gesten, die seinen Widerstand ausdrücken. Es scheint, dass ein einfacher Satz ausreicht, um die Nichtzustimmung auszudrücken. In diesem Beispiel erfolgt die Modifizierung des Agens nicht mit einem einfachen *summon*, sondern mit einem einfachen Hauptsatz, mit dem hauptsächlich durch morphologische und syntaktische Mittel das Gegen-*recruitment* angezeigt wird.

In Bezug auf die mütterliche Reaktion wird beobachtet, dass die Interaktion sehr harmonisch abläuft, obwohl Mutter und Kind teilweise andere Ziele haben (das Kind will die Puppe erkunden, die Mutter will, dass die Hose angezogen wird). Es wird Raum für die Erkundung der Puppe gelassen. Auf den Themenwechsel des Kindes geht die Mutter immer wieder ein, kehrt dann aber auch zum interaktionalen Projekt in der übergeordneten Aktivität zurück. Sie gibt chronologische Hinweise, zeigt ihre epistemische Autorität und setzt multimodale Ressourcen für ihre *recruitments* ein. Ihre kooperative Aushandlungsstrategie steigert sich mithilfe der Adressierung: Erst macht sie das Kind allein verantwortlich (‚du‘), dann bezieht sie sich mit ein (‚wir‘), und schließlich führt sie die Handlung durch (‚ich‘). Sie greift auf direkte (Verwendungen von dem Pronomen ‚du‘, von dem ‚*question tag* ‚okay‘, Lieferung von Accounts wie bspw. eine Begründung für das *recruitment*) und indirekte (Verwendung des Modalverbs ‚dürfen‘, adhortative Äußerungen, körperliche Hilfeleistung durch das Hinlegen der Hose) Ressourcen zurück, um das Kind dazu zu bringen, die Handlung durchzuführen.

Die Analyse dieses Beispiels zeigt also die Fähigkeit des Kindes, gezielt (auf eine spezifische Handlung gerichtet) eine Nichtzustimmung im Alter von ca. fünf Jahren zu führen, als auch den kooperativen Charakter einer Nichtzustimmungssequenz, sowohl seitens der nichtzustimmenden Person, als auch seitens der rekrutierenden Person. Am Ende der Sequenz findet schließlich eine Zustimmung statt. Beide Teilnehmenden haben sich neu orientiert, den Handlungsplan mehrfach verändert und sind kooperativ miteinander umgegangen, sodass das interaktionale Projekt wieder aligniert ist.

4.3.4 Beispiel 3 (ILuPE-Korpus, im Alter von drei Jahren)

Die zuvor analysierten Praktiken der Nichtzustimmung wurden empirisch aus den deutschsprachigen Trans-Gen-Daten in einem instruktiven Setting herausgearbeitet. In diesem Kapitel wird überprüft, ob sich diese Handlungen auch in einem anderen Kontext und in einer anderen Sprache wiederfinden lassen. Als Datengrundlage wird das ILuPE-Korpus verwendet. Nach einer detaillierten konversationsanalytischen Analyse zeigt sich, dass sich die Handlungen im Wesentlichen auch im französisch-deutschen Kontext wiederfinden lassen. Es wurden drei Okkurrenzen einer Modifizierung des Agens in diesem Korpus gefunden. Diese finden sich alle bei Kindern im Alter von ca. drei Jahre.

In folgendem Beispiel sitzen eine Mutter und ihre dreieinhalbjährige Tochter zu Hause im Kinderzimmer und puzzeln. Das Transkript beginnt bei Minute 00:10:18 und endet bei Minute 00:10:48. Die Gesamtdauer der Aufnahme beträgt 21 Minuten und sechs Sekunden. Der Abschnitt befindet sich also in der Mitte der Gesamtaufnahme, in der Durchführungsphase der Spielsequenz. Sie haben gerade gemeinsam alle Puzzleteile vervollständigt und diese liegen vor der Tochter auf dem Teppich. Die Mutter hat kurz zuvor vorgeschlagen, die Puzzleteile zu zählen (Z. 05), zählt sie dann selbst und wird von der Tochter unterbrochen, weil die Reihenfolge eine andere sein soll. Die Teilnehmerinnen befinden sich zu Beginn des Transkripts in einer Position, in der das Kind den Rücken zur Mutter dreht und die Mutter leicht versetzt über die Schulter der Tochter schaut. Der Ausschnitt beginnt damit, dass die Mutter das Angebot ihrer Tochter annimmt (Z. 31) und die Tochter erneut rekrutiert, damit sie selbst zählt (Z. 32).

Transkript 3: ‚Non, c’est toi‘ (f2, 00:10:18-00:10:48, 3;6)

```
[00:10:18]
05 MUT: et combien il_y_a de PUzzle maintenant==tu en as
        fait beauCOUP,
[00:10:20]
[...] ((Mutter zählt))
[00:10:40]
31 MUT: d'acCORD-
→ 32      %alors cOmmence *TOI,                *
33 mut      *schiebt leicht 1. PT*
34 kin %blickt zum 1. PT-->
35      *(0.6)%
36 kin      -->%
37 mut *zeigt mit dem LZF auf 1. PT-->
38 KIN: %nON.                                  %
39 kin %lässt Kopf fallen, blick wendet ab%
→ 40      c'est TOI.
41 MUT: (.) * %*MMH.                            * (0.8)
42 mut      -->* *zuckt mit der LH*
43 kin      %blickt wieder zum 1. PT-->>
44 MUT: *UN:? (.) DEU:x? (.) TROI:s? (.) QUAtre? (.) CINQ- (.) SI:x;*
45 mut      *zeigt mit LZF bei jeder Zahl auf anderen PT
[00:10:48]
```

Die Mutter produziert ein implizites *recruitment*, indem sie eine Frage stellt: *et combien il_y_a de PUzzle maintenant==tu en as fait beauCOUP*, (‘und wie viele Puzzles gibt es jetzt=du hast viele gemacht’, Z. 05). Zunächst zählt sie diese selbst und fordert dann erneut die Tochter auf, mit dem Zählen zu beginnen: *alors cOmmence TOI*, (‘dann fang DU an’, Z. 32). Es folgt eine kurze Pause, in der Mutter und Kind auf dem Puzzle schauen (Z. 35). Die Tochter reagiert mit einer Ablehnung durch den Negationsartikel *nON*. (‘nein’, Z. 38) mit stark fallender Intonation, lässt dabei den Kopf fallen, wendet den Blick ab, und ergänzt dies im darauffolgenden Redebeitrag mit einem Gegen-*recruitment* *c'est TOI*. (‘DU machst es’, Z. 40).

Das Kopfsinken könnte eine Form des Kopfnickens oder ein ablehnendes Abwenden sein und drückt hier Entschlossenheit aus. Diese Entschlossenheit wird auch durch die fallende Intonation des Negationsresponsivs und des Satzes „*c'est TOI*“ (‘DU bist es’, Z. 40) unterstützt: Der Ton ist direkt, es findet weder eine Pause noch eine Verzögerung statt. Die Tochter lässt

keinen Raum für eine Aushandlung seitens der Mutter, die sich entsprechend verhält und die Handlung des Zählens selbst ausführt (Z. 44).

Fazit

In diesem Ausschnitt verwendet das Kind ein Negationsresponsiv „*non*“ (,nein‘), gefolgt von dem einfachen Satz „*c’est TOI*“ (,DU bist es‘). Das betonte Personalpronomen „*TOI*“ (,DU‘) richtet sich direkt an die Mutter und drückt ein Gegen-*recruitment* aus. Diese Form der Modifizierung des Agens findet sich in vielen Beispielen aus dem Trans-Gen-Korpus in der Form von „nein, DU“ oder „das machst DU“ (vgl. Tab. 5). Das Kind unterstützt seine Weigerung, die Zählhandlung selbst auszuführen, indem es seinen Kopf zu Boden sinken lässt und den Blick abwendet. Dieses Abwenden des Blicks findet sich auch mehrfach im Trans-Gen-Korpus (Tab. 5).

4.3.5 Zwischenfazit zur Modifizierung des Agens

Die Funktionsweise der Modifizierung des Agens wurde anhand von drei konkreten Beispielen und einer Liste der in der gesamten Sammlung verwendeten Ressourcen illustriert. Mit zunehmendem Alter der Kinder werden die Sätze komplexer, während die Relevanz der Gestik leicht abnimmt. Das bedeutet, dass die Gesten vor allem die verbalen Ressourcen unterstützen und nur noch selten alleine vorkommen. Der kooperative Charakter dieser Interaktionen kommt zum Vorschein, sowohl durch das kompetenzfördernde Verhalten der Mutter als auch durch die stets aktive Partizipation des Kindes, trotz eines Abgebens der Verantwortung für spezifische Handlungen. Die Praktik der Modifizierung des Agens findet sich in unterschiedlichen Kontexten mit verschiedenen Sprachen wieder.

Es wurde dabei auch die Vielfalt der elterlichen *recruitment*-Formate angedeutet. Die syntaktischen Formate können beispielsweise auf eine Erlaubnis hindeuten, doch interaktional wird deutlich, dass es sich um eine Aufforderung handelt (vgl. Transkript 2).

Eine weitere Aushandlungspraktik, der der nächste Abschnitt gewidmet ist, besteht darin, die vorgeschlagene Handlung abzulehnen, zugleich aber eine Alternative vorzuschlagen, die in direktem Zusammenhang mit dieser Handlung steht.

4.4 Analysen: Ablehnung mit direktangeschlossenem Alternativangebot

Diese Art der Ablehnung zeichnet sich dadurch aus, dass das Kind die vorgeschlagene Handlung ablehnt, aber von sich aus eine direkt im Anschluss ausgedrückte Alternative vorschlägt, die mit der ursprünglich vorgeschlagenen Handlung in Zusammenhang steht. Das Kind bleibt kooperativ und macht ein Alternativangebot im Sinne der Progression des Spiels. Dieses neue Angebot muss nicht zwangsläufig in Worte gefasst werden: Bereits mit einem Jahr drücken die Kinder Alternativvorschläge durch ihren Körper aus.

Diese Praktik ist im Daten-Set sehr selten; insgesamt sind es sechs Fälle: vier im t2-Aufnahmezeitpunkt und jeweils ein Fall in den t3- und t4-Aufnahmezeitpunkte. Der Einzelfall des Kindes im vierten Lebensjahr wird besprochen, bevor die Sequenz der Aufnahme im t2 (zweites Lebensjahr) vorgestellt wird, da dieser Fall eher eine Protoform der Praktik zeigt. Die zu den Aufnahmezeitpunkten t3 und t4 erhaltenen Okkurrenzen haben eine sehr ähnliche Struktur, sodass nur das erste ausführlich analysiert wird. Ein Beispiel aus dem ILuPE-Korpus (in dem insgesamt acht Fälle gefunden wurden) wird anschließend präsentiert. Die Tatsache,

dass die Praktik wenig repräsentiert sind, ändert nichts daran, dass sie im analysierten Kontext dennoch existiert und dass sie in allen gefundenen Fällen eine ähnliche Struktur aufweist.

4.4.1 Formen der Ablehnung mit direktangeschlossenem Alternativangebot

Kinder greifen auf unterschiedliche Ressourcen zurück, um eine Ablehnung mit direktangeschlossenem Alternativangebot auszudrücken. Folgende Tabelle (Tab. 6) fasst die Ressourcen der sechs Fälle des Trans-Gen-Korpus zusammen:

	1 Jahr ²⁷ (4 Fälle)	3 Jahre (1 Fall)	5 Jahre (1 Fall)
Semantisch und morpho-syntaktisch		- Negationsresponsiv + Deixis mit Demonstrativpronomen <i>das</i> und Lokaladverb <i>da</i>	- Gedehte Vokalisierung <i>mmh</i> + Nennung der Alternative (Socken)
körperlich-visuell	- Die rekrutierte Handlung wird vom Kind nicht durchgeführt ; stattdessen erfüllt es eine andere – ähnliche – Handlung	- Greifen zum relevanten Alternativobjekt und die Handlung durchführen	- Kopfschütteln - Zum relevanten Objekt greifen (Handlung wird erst ausgeführt, wenn die Hose angezogen ist)
Prosodische Aspekte		- Hauptakzent auf Negationsresponsiv und Nebenakzent auf Lokaladverb	- Dehnung der Vokalisierung <i>mmh::</i>

Tabelle 6: Multimodale Ressourcen der kindlichen Ablehnung mit direktangeschlossenem Alternativangebot im Trans-Gen-Korpus (sechs Fälle; 47 Kinder).

Die wenigen Fälle, in denen diese Praktik vorkommt, lassen keine richtige Verallgemeinerungen zu. Dennoch ist es interessant, sich die Entwicklung der verwendeten Ressourcen in den drei Alterskategorien genauer anzusehen.

Einjährige

Die Jüngeren (t2) unterstreichen ihre Praktik nicht durch ausgeprägte morpho-syntaktische oder prosodische Verfahren: Sie erfüllen die verlangte Handlung nicht und führen stattdessen eine andere aus (wobei diese Alternativhandlung gleichwertig oder zumindest eng mit dem ursprünglichen Vorschlag verbunden ist). Auffällig ist hier, dass dabei keine Vokalisierungen stattfinden und die Kinder diese Alternativangebote leise ausführen.

Dreijährige

Das einzige dreijährige Kind, das diese Praktik produziert, greift auf ein Negationsresponsiv mit einem deiktischen Ausdruck zurück, der aus dem Demonstrativpronomen ‚das‘ und dem Lokaladverb ‚da‘ besteht. Es lässt seinen Worten Taten folgen, indem es das entsprechende Objekt sofort aufnimmt.

Fünfjährige

Das Kind in Aufnahme t4 verwendet erst eine ablehnende gedehnte Partikel und benennt dann die Alternative (es zieht die Hose nicht an, aber dafür die Socken). Es begleitet seine Worte nicht nur mit den für die Ausführung der Handlung notwendigen Gesten (das Greifen zur

²⁷ Es werden nur solche Fälle als Praktik der Ablehnung mit einem Alternativangebot im direkten Anschluss in die Tabelle aufgenommen, in denen die Eltern die Praktik als solche interpretieren. Es existiert ein schmaler Grat zwischen Alternativangebote des Kindes und Themenwechsel, Fokuswechsel, Ablenkung. Es ist nicht einfach, diese Praktiken in diesem Alter zu unterscheiden, weshalb sich die Interpretation in erster Linie auf die Reaktion der Mütter im anschließenden *turn* stützt.

Socke), sondern auch mit einem Kopfschütteln, das symbolisch die Ablehnung unterstützt. Während im t2 die Alternativhandlung ausgeführt wird, ohne benannt zu werden (auch nicht durch Proto-Sprache und Vokalisierungen), sprechen die älteren Kinder ihren Alternativvorschlag aus.

4.4.2 Beispiel 1 (Trans-Gen-Korpus, im Alter von drei Jahren)

Mutter (MUT) und Kind (KIN) – ein ca. drei Jahre altes Mädchen – befinden sich im Spielraum der Universität. Die Studienleitung hat zu Beginn der Aufnahme folgende Instruktion an die Mutter gegeben: „Schauen Sie, dass sie beim Puzzle bleibt.“. Die Sequenz beginnt bei Minute 00:01:31 und endet bei Minute 00:01:37. Die Sequenz befindet sich am Anfang der Aufnahme des Puzzles mit einer Gesamtdauer von neun Minuten und 38 Sekunden, in der Durchführungsphase der Spielsequenz. Die Teilnehmerinnen sitzen im V-Arrangement (Ciolek & Kendon 1980) und sind mit der Vervollständigung eines dritten Puzzleteils beschäftigt. Kurz vor Beginn der Transkription haben sie die Puzzles der Hund- und Katzen-Figuren vervollständigt. Zu Beginn der Transkription macht die Mutter einen Vorschlag (die Hasen-Figur, Z. 03), der von der Tochter abgelehnt wird (Z. 11). Auf diese Ablehnung folgt ein direktangeschlossener Alternativvorschlag (die Küken-Figur), der dann auch ausgeführt wird.

Transkript 4: ‚Nein, das da‘ (t3, 00:01:31-00:01:37, 3)

```
[00:01:31]
01 MUT: <<p> was hammer NOCH,>
02 mut >>schaut auf dem P-->
→ 03 (0.2) *<<flüsternd> DES da;>
04 *zeigt mit ZF auf Hasen-PT-->
05 % (1.0) * %
06 -->*
07 kin %schaut auf MUTs PT%
08 * % (0.4) % *
09 mut *schaut kurz zu KIN, dann auf P*
10 kin %schaut auf anderes PT%
→ 11 KIN: *NEE #das dA % <<p> noch->
12 kin %greift zum Küken-PT% Blick geht zum PT vor sich-->
13 mut *folgt H-Bewegung des Kindes-->>
    #fig.1
14 MUT: <<flüsternd> das DA->
[00:01:37]
((KIN vervollständigt Küken-Puzzle.))
```

Mit einer offenen Frage (Z. 01) fordert die Mutter ihre Tochter zur Partizipation auf; sie wird eingeladen, ein neues Puzzleteil zu suchen, das zusammengesetzt werden soll. Ein Vorschlag wird von der Mutter gemacht (Z. 03). Die Körperbewegung der Mutter, mit dem Zeigen auf das Hasen-Puzzle, unterstützt diesen Vorschlag (Z. 04). Dabei führt sie die Handlung nicht durch und nimmt das Puzzleteil nicht in die Hand. Dadurch macht sie deutlich, dass die Tochter diese Handlung ausführen soll. Nach einer Pause von einer Sekunde, in der sich die Tochter auf das Angebot einlässt und es nachdenklich anschaut, schaut sie auf ein anderes Puzzleteil und sagt NEE das dA <<p> noch-> (Z. 11, #1).

#1



Das dialektale Negationsresponsiv ‚nee‘ trägt den Hauptakzent und das Lokaladverb ‚da‘ den Nebenakzent. Mit dem Demonstrativpronomen ‚das‘ lenkt die Tochter die Aufmerksamkeit der Mutter auf das Küken-Puzzle. Gleichzeitig greift sie zu diesem Puzzleteil und fügt es anschließend zusammen. Dies wird von der Mutter beobachtet und mit einer flüsternden Wiederholung ratifiziert: das DA- (Z. 14).

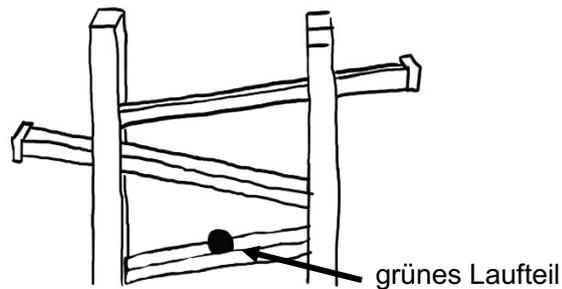
Fazit

Dieser Ausschnitt zeigt, wie ein etwa dreijähriges Kind einen Vorschlag der Mutter ablehnt, aber sofort eine gleichwertige Alternative anbietet, die mit der laufenden Handlung in Verbindung steht. Beim Puzzlespiel geht es darum, die verschiedenen Teile so zusammenzusetzen, dass die Tierformen vervollständigt werden. Es ist nicht vorgegeben, welche Figur zuerst zusammengesetzt werden muss. Die Mutter schlägt vor, die Teile des Hasen zusammenzusetzen. Das Kind lehnt den Vorschlag mithilfe eines betonten Negationsresponsivs ab und fügt direkt im Anschluss einen Alternativvorschlag hinzu. Es verwendet dazu einen einfachen Satz „das da noch“, mit deiktischem Charakter durch das Demonstrativpronomen und die Geste des Greifens des relevanten Puzzles. Dann vervollständigt es das Puzzle und führt somit eine Variante der rekrutierten Handlung durch.

4.4.3 Beispiel 2 (Trans-Gen-Korpus, im Alter von einem Jahr)

Die Praktik der Ablehnung mit direktangeschlossenem Alternativangebot findet sich in einer Protoform schon zu Beginn des zweiten Lebensjahres. In diesem Ausschnitt aus dem t2-Aufnahmezeitpunkt spielen Mutter (MUT) und Kind (KIN) im Wohnzimmer zu Hause. Das Kind – ein Junge – ist ein Jahr alt. Das Transkript beginnt bei Minute 00:02:29 und endet bei Minute 00:03:08. Die Gesamtaufnahmedauer beträgt elf Minuten. Der Ausschnitt befindet sich im ersten Viertel der Aufnahme, bereits in der Durchführungsphase der Spielsequenz mit der Kugelbahn. Zu Beginn des Ausschnitts sitzen Mutter und Kind im H-Arrangement (Ciolek & Kendon 1980), mit der Kugelbahn (#1) zwischen ihnen.

#1



Kurz vor Beginn des Transkripts hat das Kind auf die Kugelbahn gezeigt. Die Mutter holt das Spielzeug und stellt es zwischen die beiden. Dann beginnt die Mutter das grüne Laufteil oben aufzusetzen und es runterrollen zu lassen. Das Kind macht es mehrmals nach. Im *turn* vor Beginn des Ausschnitts ist das Laufteil hängen geblieben. Die Mutter nimmt das Laufteil, das stecken geblieben ist, in die Hand, legt es oben ab und fordert das Kind auf, es ihr nachzumachen, nämlich das Laufteil *oben* auf die Kugelbahn zu legen. Das Kind legt das Teil wie gewünscht ab, aber nicht ganz oben, wie von der Mutter gewünscht, sondern auf halber Höhe, in der Mitte. Diese Handlung wird hier als eine Ablehnung mit direktangeschlossenem Alternativangebot interpretiert und analysiert.

Transkript 5: ‚Da oben‘ (t2, 00:02:29-00:03:08, 1)

```
[00:02:29]
01 MUT: <<gepresst, lachend> °h_JA?> (0.5)
→ 02 *guck=da Oben; (0.6) *
03 mut *nimmt Laufteil in die rH*
04 *%<<p> da Oben;> (-)* %
05 *setzt es oben ab *
06 kin %folgt MUTs Bewegungen%
07 MUT: *%<<behaucht> OH->
08 mut *Laufteil rollt bis unten runter-->
09 kin %folgt Laufteil mit Blick-->
10 MUT: (2.0) <<flüsternd> (xxx)->
11 (3.8)*% (2.0) %
12 mut -->*
13 kin -->% versucht Laufteil in die H zu nehmen%
14 MUT: <<lächelnd> mmh_ *%mmh;> (0.3) *
15 mut *nimmt Laufteil in die H*
16 kin %dreht die Kugelbahn-->
17 MUT: *DA? *%
18 mut *gibt Laufteil ab*
19 kin -->%
20 %*(2.6) % *
21 %nimmt Laufteil in die H%
22 mut *dreht Kugelbahn wieder um*
23 MUT: *<<flüsternd> da #Oben-> *
24 mut *zeigt mit dem ZF oben auf die Kugelbahn*
#fig.1
25 %#(3.3) %
→ 26 kin %legt Teil auf mittl. Höhe ab, lässt los; Teil rollt nicht%
```

Klatt: Kooperative Nichtzustimmung

#fig.2

27 °hh

28 % (1.0) % (1.0) %

29 %setzt Laufteil um% setzt sich um%

30 **MUT: *%<<flüsternd> da Oben-> * (2.2)%**

31 mut *zeigt mit dem ZF oben auf die Kugelbahn*

32 kin %versucht mit anderen H Laufteil zu greifen %

33 **MUT: %*<<flüsternd> jA-> (0.3)**

34 mut *H folgt der Bewegung der Kugelbahn-->

35 kin %zieht Kugelbahn zu sich-->

36 **MUT: <<flüsternd> geNAU-> (1.2)*%**

37 mut -->*

38 kin -->%

39 **MUT: %*<<flüsternd> und gUck mal DA-> ***

40 kin %folgt H Bewegungen von MUT-->

41 mut *nimmt Laufteil in die H und hält es über die Kugelbahn*

42 **MUT: *(0.4) <<flüsternd> DA->**

43 mut *setzt Laufteil oben ab und blockiert es mit einem F-->

44 **MUT: (1.3) <<flüsternd> DA;>%**

45 kin -->%

46 % (2.0)* %

47 mut -->*

48 kin %lächelt MUT an%

49 **%* (0.5) % ***

50 mut *schaut KIN an, macht große Augen; lässt Laufteil los*

51 kin %schaut wieder zum Laufteil%

52 **%* (4.6) ***

53 kin %versucht Laufteil zu greifen-->>

54 mut *lehnt sich zurück, lächelt KIN an*

55 **MUT: <<nickend> genAu,> (.) su:PER;**

[00:03:08]

((KIN nimmt dann das Laufteil in dem Mund; KIN legt dann Laufteil tatsächlich oben drauf, wie MUT es wollte. Das Teil fällt aber runter und MUT sieht es nicht, weil sie gleichzeitig nach einer neuen Spielaktivität sucht. MUT und KIN starten dann eine neue Spielaktivität.))

Die Mutter setzt in dieser Sequenz verschiedene Ressourcen ein, um ihr *recruitment* an den Sohn zu vermitteln: Durch Blicke zum Kind und Blicke zum Laufteil, dadurch dass sie mithilfe von Gesten die Handlung vormacht, und indem sie auf einer modulierten Prosodie und auf verschiedene Deixis zurückgreift (mit dem Finger zeigen, Z. 24 (#1), 31; „da oben“, Z. 02, 04, 23, 30; „da“ Z. 39, 42, 44).

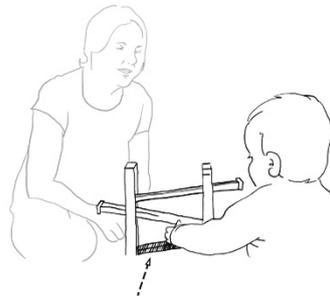
#1



Der Sohn folgt durchgehend der Deixis der Mutter, sein Blick folgt sowohl den Gesten der Mutter (Z. 06, 40) als auch den Bewegungen des Laufteils (Z. 09, 51). Beide Teilnehmende sind intersubjektiv in der Spielaktivität involviert, haben Spaß dabei und lächeln sich gegenseitig an (Z. 48, 54).

Der Sohn befolgt alle Anweisungen, doch er imitiert nicht den Ort, an dem die Handlung durchgeführt werden soll: Anstatt es ganz oben an der Spitze abzusetzen, setzt der Sohn das Laufteil auf mittlerer Höhe ab (Z. 26, #2).

#2



Es ist möglich, dass es in dieser Situation keine Lust hat, sich zu strecken, um die Spitze zu erreichen. Der Sohn bietet somit eine leicht modifizierte Version des *recruitments* an. Dies wird von der Mutter nicht akzeptiert und sie insistiert weiterhin auf der Durchführung ihres eigenen interaktionalen Projekts. Das Beharren der Mutter auf ihr *recruitment* spiegelt sowohl die Tatsache wider, dass sie glaubt, dass ihr Sohn in der Lage ist, das Spielzeug auf die Spitze der Konstruktion zu legen, aber nicht will, als auch, dass es gleichzeitig ein Entwicklungsschritt sein könnte, den sie versucht zu fördern.

Es gibt in diesem Ausschnitt keine Gegenevidenz, dass der Sohn nicht fähig wäre, das Teil oben abzusetzen (im Gegenteil, das Kind zeigt am Ende, dass es in der Lage ist, den Laufteil ganz oben zu setzen) und die Mutter legt die Schwierigkeit ihres *recruitments* anhand der vom Kind bereits bewiesenen Fähigkeiten fest.

Fazit

Dieser Ausschnitt zeigt, dass eine Protoform der Praktik der Ablehnung mit einem direktangeschlossenem Alternativangebot bereits im Alter von einem Jahr existiert. Die Handlungen des Kindes zeigen, dass es durchaus in der Lage ist, den Gegenstand an der richtigen Stelle auf der Kugelbahn abzulegen: Es legt ihn mehrmals, ohne das Gleichgewicht zu verlieren, genau zwischen die beiden Holzrohre, so dass der runde Teil in der Mitte liegt und das Laufteil nach unten rollen kann. Das Kind folgt den Bewegungen der Mutter und ihrer Deixis. Dieses sehr

genaue Monitoring der Gesten der Mutter sowie seine Fähigkeit, die mütterliche Geste zu imitieren, während es das Spielzeug auf die Kugelbahn legt, zeigen, dass das Kind schon in dem frühen Alter versteht, was es tun soll. Es beschließt jedoch, den Gegenstand nicht ganz oben zu platzieren, wie es die Mutter wünscht, sondern in der Mitte. Indem es ihn in die Mitte legt, folgt das Kind seinem eigenen interaktionalen Projekt und macht der Mutter einen alternativen Vorschlag. Wie im vorherigen Beispiel bleibt das Kind die komplette Sequenz lang involviert und macht eigene Vorschläge.

Man kann diese Interpretation allerdings dahingehend nuancieren, dass es möglich ist, dass das Kind das Spiel so versteht, dass die Mutter ihr Projekt ‚oben‘ und er sein eigenes ‚in der Mitte‘ hat. Das Ziel des Spiels liegt für das Kind vielleicht eher in der Wiederholung, was erklären würde, warum es den Gegenstand immer wieder in die Mitte legt. Unabhängig davon, ob der Sohn die Absichten der Mutter verstanden hat oder nicht, beschließt er, seinem eigenen interaktionalen Projekt zu folgen, das sich an der mütterlichen Idee orientiert, aber an einem anderen Ort auf der Konstruktion ausgeführt wird.

Am Ende der Sequenz legt das Kind den Gegenstand ganz oben auf die Kugelbahn und bestätigt damit, dass es die Handlung ausführen kann. Da die Mutter damit beschäftigt ist, ein anderes Spiel zu suchen, nimmt sie die Handlung des Kindes aber nicht wahr.

4.4.4 Beispiel 3 (ILuPE-Korpus, im Alter von vier Jahren)

Die untersuchte Praktik findet sich in stärkerem Maße im ILuPE-Korpus (acht Fälle), aus dem ein Beispiel im Folgenden analysiert wird.

Vater (VAT) und Kind (KIN) befinden sich zu Hause im Wohnzimmer und spielen mit dem Steckpuzzle. Das Kind – ein Junge – ist ca. vier Jahre alt. Der analysierte Ausschnitt stammt aus dem dritten Aufnahmezeitpunkt. Der Ausschnitt befindet sich am Anfang der 47 Minuten und 27 Sekunden langen Gesamtaufnahme in der Durchführungsphase der Spielsequenz mit dem Steckpuzzle. Er beginnt bei Minute 00:02:50 und endet bei Minute 00:03:06. Vater und Kind sitzen zu Beginn des Transkripts im N-Arrangement (Ciolek & Kendon 1980). Kurz vor Beginn des Transkripts suchen Vater und Kind nach dem Kopf der Prinzessin. Der Vater kippt die Box um, damit sie alle Teile besser sehen können. Alle Teile werden umgedreht, doch sie finden den Kopf der Prinzessin nicht. Der Vater macht einen neuen Vorschlag (die Piraten-Figur). Dieser Vorschlag wird vom Sohn abgelehnt und es folgt ein direktangeschlossenes Alternativangebot (die Polizei-Figur).

Transkript 6: ‚Non, on va faire la police‘ (f3, 00:02:50-00:03:06, 4)

```
[00:02:50]
12 VAT: *tiens il est OÙ le piRAte là-* (0.6)
13 vat *beugt sich nach vorne *
14 *là y a un piRAte,=
15 *berührt ein Puzzlteil rechts von KIN-->
→ 16 =il est oÙ l'%autre BOUT,* (0.6) %
17 -->*
18 kin %beugt sich nach vorne%
→ 19 KIN: %*!NON!. (0.3) la poLICE- %
20 vat *Blick folgt KINs Bewegungen-->
21 kin %beugt sich weiter; greift zum Polizeiteil%
22 VAT: (-) Okay, (.)
→ 23 KIN: %on va fAire (.) la poLICE;* %
24 vat -->*
```

25 kin %hält Teil in H und greift zum Steckdeckel%
26 VAT: % (.) d'acCORD, %
 27 kin %nimmt PTs vom Steckdeckel runter%
28 % (3.5)
 29 %beginnt Steckdeckel mit Polizeiteilen zu vervollständigen-->>
 [00:03:06]

Zu Beginn des Ausschnittes macht der Vater dem Sohn einen Vorschlag und bietet an, ein Piratenpuzzle zu vervollständigen: Erst lenkt er die Aufmerksamkeit auf das Piratenpuzzle (Z.12, 14), bevor er eine explizite Einladung produziert, nach dem fehlenden Puzzleteil zu suchen: *il est où l'autre BOUT*, ('wo ist das andere Teil?', Z. 16). Die steigende Intonation lässt die Äußerung als Frage verstehen; gleichzeitig lädt diese Frage den Sohn dazu ein, nach dem Puzzleteil zu suchen und implizit dazu, dieses Puzzle zu vervollständigen. Der Sohn versteht die väterliche Äußerung als ein *recruitment* und lehnt dieses klar ab: Nach einer kurzen Pause (Z. 16) produziert er ein prosodisch markiertes stark betontes Negationsresponsiv *!NON!* ('NEIN!', Z. 19) mit fallender Intonation. Beim Greifen nach dem Teil präzisiert er nach einer kurzen Pause sein Alternativangebot: (0.3) *la poLICE-* ('die Polizei', Z. 19). Währenddessen beugt sich der Sohn nach vorne und greift zum passenden Polizeipuzzleteil (Z. 21).

Dieses Alternativangebot wird direkt vom Vater angenommen und mit einer zustimmenden Interjektion *okay* (Z. 22) ausgedrückt. Der Sohn wiederholt sein Alternativangebot mit einem vollständigen Satz: *on va fAire (.) la poLICE;* ('wir werden die Polizei machen', Z. 23). Er inkludiert seinen Vater mit dem Pronomen *,on'* ('wir'), macht also ein explizites *Gegen-recruitment* und bestimmt mit einer fallenden Intonation den nächsten gemeinsamen Handlungsschritt. Dabei greift er zum Steckdeckel, auf den die Polizeiteile gesteckt werden können (Z. 25). Dies wird erneut vom Vater bestätigt durch *d'acCORD,* ('einverstanden', Z. 26).

Fazit

Dieses Beispiel aus dem französischsprachigen Korpus zeigt Ähnlichkeiten mit dem ersten Beispiel (Transkription 4). Auch in dieser Aktivität handelt es sich um ein Puzzle, bei dem die Reihenfolge, in der die Teile zusammengesetzt werden, keine Rolle spielt. Der Vater schlägt daher vor, die Form des Piraten zusammenzusetzen, fragt, wo das entsprechende Teil ist, und fordert das Kind auf, danach zu suchen. Das Kind illustriert seine Ablehnung mit dem Negationsresponsiv *,nein'*, bevor es nach einer kurzen Pause einen Alternativvorschlag hinzufügt. Genau wie im ersten Beispiel, bestätigt das Elternteil das Angebot und das Kind vervollständigt das Puzzle.

Der Sohn zeigt die Fähigkeit, die Entwicklung des Spiels mit seinem Vater gemeinsam zu steuern, bestimmte Vorschläge anzunehmen und andere abzulehnen. Er ist schnell in seinen Entscheidungen, drückt sie klar mit modulierter Betonung und Intonation aus und verbindet Gesten mit dem gesprochenen Wort. Seine Worte und Gesten sind kongruent und aufeinander abgestimmt. Er zeigt sich im Spiel kooperativ und lädt seinen Vater ein, sich zu beteiligen, indem er ihn mit dem Pronomen *,on'* ('wir') in sein *Gegen-recruitment* einbezieht. Der Vater zeigt eine große Anpassungsfähigkeit, indem er sein eigenes interaktionales Projekt (mit dem Piratenpuzzle) aufgibt, den Gesten seines Sohnes folgt und die kindlichen Alternativvorschläge ratifiziert. Er passt sich an, um das Spiel schrittweise und in einer alignierten Weise entwickeln zu können.

4.4.5 Zwischenfazit zur Ablehnung mit direktangeschlossenem Alternativangebot

In den vorherigen Abschnitten wurden zwei Beispiele aus dem deutschen Korpus und ein Beispiel aus dem französischen Korpus vorgestellt, die die Praktik der Ablehnung mit einem direktangeschlossenen Alternativvorschlag illustrieren. Es scheint, dass diese Praktik in verschiedenen Kontexten auf sehr ähnliche Weise vorkommt.

Kinder sind bereits zu Beginn ihres zweiten Lebensjahres in der Lage, eine vorgeschlagene Handlung abzulehnen und gleichzeitig eine andere vorzuschlagen, die thematisch und motorisch der vorgeschlagenen Handlung sehr ähnlich ist. Diese kindlichen Alternativen können von den Eltern angenommen werden (Transkripte 4 und 6) – dann werden die interaktionalen Projekte wieder aligniert; oder sie werden abgelehnt. Die Eltern bestehen auf ihrem interaktionalen Projekt, und fördern somit neue Kompetenzen des Kindes (Transkript 5).

Nun wird gezeigt, wie eine reine Ablehnung – ohne Alternativvorschlag – abläuft.

4.5 Analysen: Ablehnung des nächsten Handlungsschritts

Bei der Ablehnung des nächsten Handlungsschritts wird ein durch ein *recruitment* relevant gesetzter nächster Handlungsschritt abgelehnt. Das ablehnende Kind ist vor und nach dieser Nichtzustimmungspraktik in einer gemeinsamen Spielaktivität involviert, möchte jedoch eine spezifische Handlung – die nächste als relevant gesetzte – nicht durchführen.

Im Folgenden werden die multimodalen Ressourcen der 47 Kinder des Korpus aufgelistet, bevor drei Beispiele einer Ablehnung eines durch ein *recruitment* relevant gesetzten nächsten Handlungsschritts aus dem Trans-Gen-Korpus im zweiten, vierten und sechsten Lebensjahr des Kindes vorgestellt werden. Im Anschluss werden zwei Beispiele aus dem ILuPE-Korpus gezeigt.

4.5.1 Formen der Ablehnung des nächsten Handlungsschritts

Kinder greifen auf unterschiedliche Ressourcen zurück, um eine Ablehnung des nächsten Handlungsschritts auszudrücken. Insgesamt werden 105 Okkurrenzen von Ablehnungen des nächsten Handlungsschritts im Trans-Gen-Korpus gefunden. Es handelt sich um 22 Ablehnungsfälle im zweiten, 21 im vierten und 62 im sechsten Lebensjahr der Kinder. Folgende Tabelle (Tab. 7) stellt eine Zusammenfassung der verschiedenen Ressourcen dar, auf die Kinder zurückgreifen, um die Ablehnung auszudrücken.

	1 Jahr (22 Fälle)	3 Jahre (21 Fälle)	5 Jahre (62 Fälle)
Semantisch und morpho-syntaktisch	<ul style="list-style-type: none"> - Vokalisierung (na) 	<ul style="list-style-type: none"> - Negationsresponsiv (<i>nein; nee; hmhm</i>) - Inability-accounts mit dem Modalverb können: (<i>das kann ich nicht</i>; mit versch. Verben: <i>weiß ich nicht; geht nicht</i>) - Unwillingness-account: <i>ich will nicht</i> (Einzelfall) - Einen Themenwechsel einführen (ablenken) 	<ul style="list-style-type: none"> - Negationsresponsiv allein (<i>nee; nein; hmhm; nö</i>); mit vollständigem Satz (<i>nein ich nicht</i>); mit Abtönungspartikel (<i>aber nö</i>) - Nicht antworten - Inability-accounts mit dem Modalverb können: <i>ich kann das (noch) nicht; das kann ich auch nicht bei der Noemie</i>; mit anderen Verben: <i>ich weiß gar nicht welche; weiß ich nicht; das geht nicht</i>; mit Deklarativsätze: <i>aber der lebt doch gar nicht; dann müssen wir die Socken jetzt auch ausziehen</i> anstatt die Hose auszuziehen; <i>in die Windel hat er jetzt auch schon (gepieselt)</i> um zu unterbrechen, dass Leo wieder angezogen werden soll; Beim Body zu machen, <i>der Knopf ist (noch) nicht</i> sagen und den Knopf zu machen, anstatt die Socken anzuziehen; das angebotene Unterlagentuch nicht entgegennehmen und stattdessen <i>erstmal muss ich die Windel</i> sagen - Unwillingness-account mit dem Modalverb mögen: <i>ich mag nicht</i> (Einzelfall) - STU fragen, wann es vorbei ist: <i>hört es irgendwann auf?</i> (Einzelfall)
Körperlich-visuell	<ul style="list-style-type: none"> - Relevantes Spielzeug ‚unbenutzbar‘ machen (z. B. Buch plötzlich schließen, runterwerfen, umdrehen; Turm umwerfen) - Angebotenes Spielzeug nicht annehmen oder nicht geben/nicht loslassen - Auf <i>recruitment</i> nicht reagieren²⁸ - Wegdrehen - Kopfschütteln 	<ul style="list-style-type: none"> - Auf <i>recruitment</i> nicht reagieren - Wegdrehen - Blickabwendung - Sich nach vorne beugen - Leichtes Kopfschütteln - Mehrmals kurz auf das eigene Bein klopfen - Mit einem Körperteil spielen (z. B. Fuß) - Auf den Boden schauen 	<ul style="list-style-type: none"> - Auf <i>recruitment</i> nicht reagieren - Auf Puppe starren - MUT anschauen, ihren Bewegungen mit dem Blick folgen - Blickabwendung - Wegdrehen - Eine Rückwärtsbewegung machen, sich zurücklehnen, Zurückgelehnt bleiben

²⁸ Hier wird in der Weiterentwicklung der Sequenz geschaut, ob das Kind absichtlich nicht reagiert hat und welche Handlungen auf das Insistieren der Mutter folgen. Wenn das Kind das *recruitment* der Mutter ignoriert, weil es dieses ablehnt, und die Mutter die Handlung selbst ausführt, dann produziert das Kind häufig eine Reparatur. Beispielsweise reagiert ein Kind nicht auf das *recruitment* „Gib mir einen Teller.“. Wenn die Mutter die Handlung, den Teller zu nehmen, selbst ausführt, nimmt das Kind ihn ihr wieder weg.

Klatt: Kooperative Nichtzustimmung

	<ul style="list-style-type: none"> - Relevante Spielzeuge anschauen, aber der damit verbundenen Aufforderung nicht nachgehen - Nur einen Teil des recruitments erfüllen (z. B. zeigen, aber nicht streicheln, vgl. Transkript 7) 	<ul style="list-style-type: none"> - Relevantes Spielzeug zur Seite schieben oder wegwerfen - Mit dem Oberkörper zurückweichen - Sich zurücklehnen - Sich die Augen reiben 	<ul style="list-style-type: none"> - Arme offen nach hinten lehnen - Schulterbewegung - Kopf fallen lassen oder kurz nach unten neigen - Leichte Kopfbewegung zur Seite - Lächeln - Kopfschütteln (leicht bis stark; kurz bis lang) - Wisch-Handgeste, Hände offen nach vorne (wie eine Stop-Geste) - Relevantes Spielzeug entgegennehmen, die aufgeforderte Handlung aber nicht durchführen - Eine themenfremde Handlung stattdessen ausführen - ‚verärgerte‘ Geste, in der das relevante Objekt auf den Tisch geklatscht wird - Sich auf den Ellbogen stützen und den Kopf auf die Hand legen - Stirnrunzeln, Grimassen machen - Blicke zu STU, STU kritisch anschauen - Relevantes Objekt nicht entgegennehmen - Sich auf den Boden legen
Prosodische Aspekte	<p>Gedehnte Vokalisierungen (NA:;;;)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Negationsresponsiv (<i>nein; nee; hmhm</i>) mit unterschiedlicher Dehnung, Betonung und Intonation - Lange Pausen vor der Ablehnung 	<ul style="list-style-type: none"> - Lachend sprechen - Geräusche und Vokalisierungen machen

Tabelle 7: Multimodale Ressourcen der kindlichen Ablehnung des nächsten projizierten Handlungsschritts im Trans-Gen-Korpus (105 Fälle; 47 Kinder).

In Bezug auf die Praktik der Ablehnung des nächsten projizierten Handlungsschritts zeigt sich in den ersten Lebensjahren der Kinder (von einem bis sechs Jahren) eine große Veränderung in der Heterogenität ihrer Ressourcen, insbesondere auf semantischer und morpho-syntaktischer Ebene.

Einjährige

Kinder im zweiten Lebensjahr greifen noch ausschließlich auf körperlich-visuelle Ressourcen zurück. Sie machen in den meisten Fällen das relevante Objekt ‚unbrauchbar‘, zumindest in der Form, die für die Ausführung der geforderten Handlung notwendig ist: Sie werfen oder schließen z. B. ein Buch, das sie gerade lesen. Sie drücken ihre Ablehnung auch dadurch aus, dass sie einen geforderten Gegenstand nicht geben oder einen angebotenen Gegenstand nicht nehmen. Sie führen nur einen Teil der geforderten Handlung aus und ignorieren den Teil, den sie ablehnen. Sie verwenden die Ressource des ‚Ignorierens‘ (Nichtreagieren), oder sie wenden sich ab, um ihre Ablehnung zu signalisieren. Es gibt eine erste Form von Kopfschütteln und eine erste Form von gedehnten und betonten Negationsresponsiven (NA:::).

Dreijährige

Kinder im Alter von drei Jahren produzieren bereits *accounts* mit verschiedenen Verben (‚wissen‘, ‚können‘, ‚gehen‘), die sie mithilfe des Negationspartikels ‚nicht‘ negieren. Sie verwenden auch sehr häufig ein Negationsresponsiv allein, das verschiedene Formen annehmen kann (‚nein‘, ‚nee‘, ‚hmhm‘), wobei sie Dehnung, Betonung und Intonation variieren. Ihr Rückgriff auf körperliche Ressourcen besteht lediglich darin, sich nicht zu bewegen, nicht zu reagieren oder ihre aktuelle Handlung weiter auszuführen. Sie greifen ebenfalls häufig auf den Themenwechsel zurück. Das bedeutet, dass sie zunächst einen Redebeitrag produzieren, der in keinem direkten Zusammenhang mit dem *recruitment* steht. Damit soll die Aufmerksamkeit von der Handlung abgelenkt werden, die sie ablehnen. Die Eltern wiederholen das *recruitment* jedes Mal und zwingen die Kinder so, ihre Ablehnung daraufhin deutlich zum Ausdruck zu bringen. Diese Wiederholung des *recruitments* zeigt, dass die Eltern den Themenwechsel nicht als Ablehnung interpretieren. Einige Kinder legen lange Pausen vor ihrer Ablehnung ein. Zahlreiche physische Ressourcen begleiten ihre Ablehnung. Diese sind gekennzeichnet durch 1. Distanzierung: sie drehen sich weg, schauen weg oder auf den Boden, werfen das relevante Objekt weg oder schieben es zur Seite, lehnen sich zurück; 2. ‚ungeduldige‘ Bewegungen: sich nach vorne beugen, sich aufs Bein klopfen, mit einem Körperteil spielen, sich die Augen reiben; 3. symbolische Ablehnungsbewegungen: sie schütteln den Kopf.

Fünfjährige

Die *accounts* der Kinder in ihrem sechsten Lebensjahr sind zahlreicher und heterogener als die im vierten Lebensjahr. Sie bestehen aus zahlreichen Partikeln (Negationspartikeln: ‚nicht‘; Abtönungspartikeln: ‚doch‘, ‚aber‘), aus Wörtern, die die Negation verstärken (‚gar nicht‘) oder zeitlich näher bestimmen (‚noch nicht‘) und aus verschiedenen Verben (‚können‘, ‚mögen‘, ‚wissen‘, ‚gehen‘). Es werden verschiedene Varianten des Negationsresponsivs verwendet (‚nee‘, ‚nein‘, ‚hmhm‘, ‚nö‘), entweder allein in einem Redebeitrag oder in Kombination mit einem vollständigen Satz (‚nein ich nicht‘) oder mit einer Abtönungspartikel (‚aber nö‘). Mehrere Kinder lehnen ab, indem sie einen nötigen Vorschrift erwähnen, der sie daran hindert, die projizierte Handlung auszuführen (‚die Socken müssen ausgezogen werden, um die Hose anzuziehen‘, oder ‚das Baby muss nochmal geputzt werden, bevor die Windel angezogen wird‘).

Die körperlich-visuellen Ressourcen, die mit der Ablehnung einhergehen, sind ebenfalls sehr vielfältig und weitaus zahlreicher als die in t3 gefundenen (es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass es sich im t4 um fast dreimal so viele Fälle von Ablehnung handelt). Diese zeichnen sich durch eine 1. Distanzierung von der *joint action* aus: wegschauen (Blickabwendung), sich wegdrehen, sich zurücklehnen, Blick in Richtung Studienleitung, sich auf den Boden legen; oder im Gegenteil 2. eine ‚Annäherung‘: auf die Puppe starren, die Mutter anschauen und ihre Bewegungen folgen, lächeln; 3. ‚ungeduldige‘ Bewegungen: Kopf fallen lassen, Schulter- und Kopfbewegungen zur Seite, verärgerte Gesten, Kopf auf die Hand legen; 4. symbolische Verweigerungsbewegungen: den Kopf schütteln, Wisch-Handgeste, Stop-Handgeste; oder 5. mimische Verweigerungsbewegungen: Stirnrunzeln, Grimassen. Kopfschütteln (in verschiedenen Längen und Intensitäten) wird sehr häufig verwendet. Es kommen auch prosodische Ressourcen wie Lachen oder Mundgeräusche vor.

4.5.2 Beispiel 1 (Trans-Gen-Korpus, im Alter von einem Jahr)

Mutter (MUT) und Kind (KIN) – ein einjähriges Mädchen – sitzen zu Hause auf einem Spielteppich. Der Ausschnitt aus dem t2-Aufnahmezeitpunkt befindet sich ganz zu Beginn der zehnmütigen freien Spielsequenz, in der Eröffnungsphase der Spielsequenz mit dem Stoffbuch. Er beginnt bei sechzehn Sekunden und endet bei 37 Sekunden. Beide Teilnehmerinnen haben gerade begonnen zu spielen und beschäftigen sich mit einem Stoffbuch, das vor dem Kind liegt. Zu Beginn des Transkripts macht die Mutter ein körperlich ausgedrücktes und implizites *recruitment* zum Streicheln (Z. 07) sowie ein explizites *recruitment* zum Zeigen (Z. 08). Dieses Beispiel ist insofern besonders, als die stille Ablehnung der Tochter durch die zunehmende Intensität des mütterlichen *recruitments* sichtbar wird. Als die Mutter schließlich die Hand der Tochter ergreift, um sie mit einer Kontrollberührung zu führen, zieht die Tochter ihre Hand zurück und verdeutlicht damit ihre Ablehnung.

Transkript 7: ‚Zeig ihn mal‘ (t2, 00:00:16-00:00:37, 1)

```
[00:00:16]
02 MUT: °hh <<behaucht> JA-> <<lachend> haha->
03      *(1.0) <<behaucht> HAN,> (0.5)*
04 mut  *dreht Kinderbuch um          *
05      SCHAU mal,
06      *(.) ein SCHAF;
→ 07      *streichelt Schafsbild mit ZF-->
→ 08      (0.5) da (.) zEig ihn MAL,*
09                                     -->*
10      (1.0) %(0.5)                                %
→ 11 kin      %zeigt kurz mit ZF auf Schaf%
12 MUT: *JA--GUCK da,
13 mut  *streichelt Schafsbild mit ZF-->
14      (0.6) <<p> %SO->*                                %
15                                     -->*
16 kin      %rH nähert sich dem Buch, ohne zeigen/streicheln%
17      *%(3.4) #                                %          *
18 mut  *nimmt KINs lH und streichelt Schafsbild*
19 kin  %versucht Buch mit rH zu greifen%
        #fig.1
20      %(0.2) #mmh? %
→ 21 kin  %dreht Buch um%
```

```

#fig.2
22      % (1.3)          %
23      %schaut auf Buch%
24 MUT: das ist %wie dEin HUND% ne?
25 kin          %schaut zu MUT%
26 MUT: * (1.4) sch-      * * <<ff> °hhh>      *
27 mut *blättert Buch um* *zeigt auf Katze*
28      *eine mie:tzekaTZE;* % (2.8)          %
29      *streichelt Katze *
30 kin          %wirft Buch um%
[00:00:37]
((MUT holt Buch zurück; KIN und MUT beschäftigen sich weiterhin mit
dem Buch.))

```

Die Mutter ruft erstmal – durch ein behauchtes ‚change of state token ‚han‘ (Z. 03), ein Wahrnehmungsimperativ *schau mal* (Z. 05) und die Benennung der Abbildung *Schaf* (Z. 06) – die Aufmerksamkeit ihrer Tochter auf das relevante Objekt hervor (Z. 03-06). Sie lenkt die Aufmerksamkeit der Tochter auf das Schaf. Dann streichelt sie mehrfach die Abbildung des Schafes mit dem Zeigefinger. Dabei sagt sie da (.) *zEig ihn MAL*, (Z. 08). Die Mutter rekrutiert ihre Tochter nicht nur dazu, das Schaf zu zeigen, sondern auch dazu, es zu streicheln, indem sie die Geste der Mutter nachahmen soll. Sie macht die streichelnde Handlung vor (Z. 07-09) und lädt ihre Tochter zu einer Nachahmung ein. Dies ist in den folgenden Handlungen der Mutter ersichtlich, als sie ihre *recruitment*-Formate in der Intensität steigert. Die Tochter erfüllt kurz die zeigende Handlung (Z. 11), aber nicht die mütterliche Erwartung das Schaf auch zu streicheln.

Doch die Mutter zeigt in ihren Redebeiträgen *JA*=GUCK da, (Z. 12) und <<p> *SO*-> (Z. 14) während sie weiterhin das Schaf streichelt, dass sie das *recruitment* auf das Streicheln fokussieren möchte. Mithilfe des demonstrativen Elements mit deiktischer Funktion ‚so‘ (Umbach & Ebert 2009) untermalt die Mutter ihre zeigende Geste und zeigt *wie* die Handlung durchgeführt werden soll (streichelnd). Die Tochter erfüllt diese Erwartung nicht. Stattdessen nähert sie ihre rechte Hand dem Buch (Z. 16) und versucht es zu greifen (Z. 19). Daraufhin steigert die Mutter ihre *recruitment*-Form: Sie nimmt die Hand der Tochter und streichelt das Schafbild (#1). Diese Zwangsgeste macht die Erwartungen der Mutter an das Kind sichtbar. Kontrollberührungen können aber nicht als *recruitment* definiert werden, weil sie andere Reaktionen hervorrufen. Das Kind hat nicht mehr die Möglichkeit die Handlung zu erfüllen oder abzulehnen, da die Handlung schon unter Zwang ausgeführt wird. Dem Kind bleibt nur übrig eine laufende Handlung abzubrechen. Zwangsberührungen sind also nicht per se *recruitments*, sondern unterstützen diese: „In the absence of compliance, touch, in the form of body twists and subsequent haptic steering or shepherding moves, can assist in the directed movement toward proper initiation of the task at hand” (Goodwin & Cekaite 2018: 116).

Die Tochter lehnt mitten in der Streichhandlung ab, indem sie ihre Hand zurückzieht und das Buch umdreht (Z. 21; #2). Dadurch wird es für beide Teilnehmerinnen unmöglich, das Schaf weiterhin zu streicheln.

#1



#2



Sie bleibt aber weiterhin in dieser Spielaktivität mit dem Buch involviert und zeigt weiterhin Interesse an dem Gegenstand. Die Mutter erwähnt weiterhin das Streicheln und verbindet es mit anderen Streichelerfahrungen der Tochter: *das ist wie dEin HUND ne?* (Z. 24). Durch das Erwähnen des Hundes versucht sie eine sensorische Verbindung zur Berührung zwischen Schaf und Hund für ihre Tochter zu schaffen. Gleichzeitig soll es die Tochter weiterhin ermutigen das Buch zu streicheln. Daraufhin blättert sie eine Seite des Buchs (Z. 27) und benennt die Abbildung einer Katze, während sie diese auch streichelt (Z. 28-29). Die Tochter reagiert sofort mit einem Wegwerfen des Buchs (Z. 30). Es ist hier wahrscheinlich anzunehmen, dass die Tochter auf dieses Streicheln keine Lust hat und wieder eine Kontrollberührung erwartet. Die Mutter holt das Buch zurück und beide Teilnehmerinnen beschäftigen sich weiterhin mit dem Gegenstand.

Fazit

Dieses Beispiel zeigt, wie ein knapp einjähriges Kind seine Ablehnung der geplanten Handlung in einem Spielmoment zum Ausdruck bringt. Hier wird besonders deutlich, dass sowohl die *recruitments* (von den Eltern) als auch die Ablehnungen (von den Kindern) in diesem Alter stark körperlich geprägt sind. Das *recruitment* der Mutter wird zwar teilweise verbalisiert (mit einem Imperativ des Verbs ‚zeigen‘), aber der Teil, der den Kern der Aufforderung betrifft, wird mit Gesten produziert (das Streicheln des Buches mit dem Finger). Darüber hinaus ist dieser Ausschnitt durch eine Steigerung im Drang der *recruitment*-Formate gekennzeichnet, in dem Sinne, dass die Mutter immer mehr Ressourcen einsetzt, um das Kind dazu zu bringen, die Handlung zu wiederholen, bis hin zu dem Versuch, die Hand des Kindes zu zwingen.

Die Tochter drückt ihre Ablehnung aus, indem sie erst auf das Schaf zeigt, ohne es zu streicheln, dann versucht das Buch zu greifen anstatt es zu streicheln. Sie zeigt ihre Zustimmung zu einem Teil des *recruitments* (das Zeigen) und ihre Nichtzustimmung zum anderen Teil des *recruitments*, der die Nachahmung betrifft (das Streicheln). Als die Mutter ihre Hand nimmt und sie durch eine Kontrollberührung dazu zwingt, das Buch zu streicheln, bricht die Tochter die Handlung ab, indem sie ihre Hand zurückzieht und das Buch umdreht, um die Handlung unmöglich zu machen.²⁹ Wie in allen bisher gesehenen Beispielen bleiben jedoch sowohl Eltern als auch Kind in die aktuelle Spielaktivität involviert und spielen weiterhin mit dem Buch. Das Kind bleibt also weiterhin an der *joint action* beteiligt.

²⁹ Diese Geste des Buch Umdrehens kann als eine Form der Reparatur angesehen werden. Dem Kind bleibt nur übrig, die Handlung abubrechen oder rückgängig zu machen: seine Nichtzustimmung kann es aber nicht mehr in dem Sinne ausdrücken, da die aufgeforderte Handlung bereits durchgeführt wird. Diese Formen werden hier nicht untersucht. In diesem Beispiel ermöglicht die Interpretation dieser Reparatur die vorherigen Handlungen (‚zeigen‘ statt ‚streicheln‘ Z. 11 und ‚greifen‘ statt ‚streicheln‘ Z. 19) als Nichtzustimmungen zu verstehen.

Darüber hinaus veranschaulicht dieses Beispiel auch einige Aspekte darüber, wie Eltern ihr Kind in diesem jungen Alter rekrutieren. Oftmals haben nicht Worte, sondern Geste Priorität. So rekrutiert die Mutter das Kind, indem sie auf das Schaf zeigt und es streichelt, damit das Kind mit Berührungen experimentiert. Der verbale Teil des *recruitments* bezieht sich auf das Zeigen, indem ein Imperativ mit dem Verb ‚zeigen‘ einen Befehl erteilt; der körperliche Teil fordert das Kind auf, ihre Berührungsgeste nachzuahmen. Dabei konzentriert sich die Mutter vor allem auf das Streicheln, wiederholt ihre Geste mehrmals, nimmt schließlich die Hand des Kindes, um sie zu führen, und erwähnt auch ihren Hund, indem sie das Gefühl der Berührung durch das Streicheln des Schafes und ihres Hundes vergleicht. Die Analyse dieser Sequenz ermöglicht es uns, die Praktik der Nachahmung zu bestätigen, die im familiären Austausch mit Kindern weit verbreitet ist (Umbach & Ebert 2009). Diese Praktik der Nachahmung kann hier mit einem *recruitment* in Verbindung gebracht werden, ebenso wie die anderen, hauptsächlich verbalen *recruitments* in den anderen Beispielen dieser Arbeit.

4.5.3 Beispiel 2 (Trans-Gen-Korpus, im Alter von fünf Jahren)

In dieser Sequenz spielen Mutter (MUT) und Kind (KIN) zu Hause auf der Terrasse im Garten. Der Ausschnitt stammt hier aus dem dritten Aufnahmezeitpunkt (t4), das Mädchen ist fünf Jahre alt. Zu Beginn der Aufnahme hat die Studienleitung folgende Instruktion geäußert: „Wickelst du den mal zusammen mit der Mama und spielst danach ein bisschen mit ihm?“. Dieser Abschnitt befindet sich zum Ende der Spielsequenz mit der Puppe Leo, in der Durchführungsphase, mit einer Gesamtaufnahmedauer von neun Minuten und dreißig Sekunden. Er beginnt bei Minute 00:07:27 und endet bei Minute 00:07:41. Zu Beginn des Ausschnittes sitzen die Teilnehmerinnen am Tisch, nebeneinander, leicht einander zugewandt, in einem C-Arrangement (Ciolek & Kendon 1980). Kurz vor Beginn des Ausschnitts wurde die Puppe gewickelt und getröstet. Die Mutter hatte Leo bereits auf dem Arm und hat der Tochter angeboten, die Puppe zu nehmen. Die Tochter hat abgelehnt³⁰, liefert aber eine Begründung dafür: ‚Leo hat bestimmt Hunger‘. Auf diesem *account* baut die Mutter ihr *recruitment* (Z. 27) zu Beginn des Transkripts auf. Daraufhin liefert die Tochter eine Ablehnung (Z. 33).

Transkript 8: ‚An die Brust legen‘ (t4, 00:07:33-00:07:43, 5)

```

((KIN will LEO nicht auf dem Arm nehmen, weil LEO bestimmt „hunger“
hat.))
[00:07:33]
26 KIN: >>*sich WEISS [(gar nicht/ganz)- ]%
→ 27 MUT: [soll (ihn) an die BR]UST* legEn? *
28 mut >>*sucht in der Tasche * lehnt sich zurück*
29 kin %steht auf; schaut in die Tasche %
30 KIN: *%(-) °h (-) ((lacht))* %
31 mut *setzt sich um *
32 kin %dreht sich langsam zu MUT%
→ 33 KIN: %[<<:-> nEin] %<<leicht kopfschüttelnd> Ich #NICHT.>%
34 kin %schaut MUT an %
35 kin %hebt rH und fasst sich an die Brust-->
#fig.1

36 MUT: [t/d- ]
37 °hh *<<lachend> ah ha ha*> <<lachend> [nIcht an DEIne?? ]*
```

³⁰ Kurz davor hatte die Tochter die Puppe auf den Arm genommen; doch dann hatte Leo angefangen zu weinen und die Mutter hatte die Puppe wieder zu sich genommen.

38 mut *schüttelt den Kopf *greift Tasche, durchsucht sie *

39 kin -->%

40 KIN: %[[<<lachend> hihi hi]

41 kin %klopft auf Tisch-->

42 (0.5) lEg_s-% (.) jetzt DA hin;

43 -->% zieht H zurück und schaut in Tasche-->>

44 (2.4)

[00:07:43]

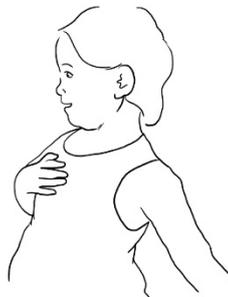
((MUT sucht kurz in der Tasche, behält dabei LEO auf dem Arm. Dann macht sie ein neues Spielangebot mit Bauchpusten.))

Die Mutter greift das Thema ‚Hunger‘ wieder auf, sucht kurz nach Nahrung in der Tasche und produziert ein zweites *recruitment* – ein neues Angebot: [soll (ihn) an die BR]UST legEn? (Z. 27). Dabei bleibt unklar wer hier als Agens gemeint ist und die Handlung durchführen soll.

Die kurzen Pausen, das Einatmen und das Lachen (Z. 30) zeigen die Unsicherheit des Kindes: Sie ist sich nicht sicher, ob sie als Agens gemeint ist oder ob ihre Mutter die Rolle übernimmt. Sie liefert jedoch eine deutliche Ablehnung, in der sie sich klar positioniert. Dies geschieht auf einer komplexen multimodalen Ebene. Erstmal scheint der Agens syntaktisch ausgehandelt zu werden: Sie sagt lächelnd [<<:-)> nEin] <<leicht kopfschüttelnd> ich NICht.> (Z. 33) mit einem fallenden Ton und hebt die Hand an ihrer Brust (#1). Das Negationsresponsiv ‚nein‘ wird von einer körperlichen Form der Negation begleitet (Kopfschütteln) sowie von der Negationspartikel ‚nicht‘, die das Pronomen ‚ich‘ negiert. Das Pronomen ‚ich‘ sowie die Handgeste an ihrer eigenen Brust implizieren, dass es vielleicht ein ‚du‘ – also die Mutter – machen könnte: Wenn *ich* das nicht mache, dann *du*.

Die Tochter leistet hier einen humorvollen multimodalen Redebeitrag: Mit ihrem Lächeln und ihrer Handgeste auf der Brust (#1) demonstriert sie ihre Fähigkeit das Absurde der Situation zu inszenieren – eine Art *display der Selbstverständlichkeit* – und macht sich über sich selbst lustig: ‚Sie hat ja gar keine Brust zum Stillen‘.

#1



Diese Interpretation lässt im ersten Moment eher auf eine Modifizierung des Agens hindeuten. Diese Interpretation wird von der Mutter bevorzugt: Sie lacht und wiederholt die Ablehnung der Verantwortung: nicht an DEIne? (Z. 37). Mit dem Possessivpronomen der zweiten Person Singular ‚deine‘ betont die Mutter einen Aspekt der kindlichen Ablehnung, nämlich, dass *sie* – die Tochter – das Baby nicht stillen möchte. Doch die Tochter äußert dann selbst ein

recruitment, in dem sie die Mutter dazu auffordert die Puppe auf den Tisch zu legen: Die Tochter klopft auf den Tisch (Z. 41), und sagt `lEg_s- (.) jetzt DA hin;` (Z. 42).³¹

Diese Handlung impliziert, dass Leo gar nicht gestillt werden soll, sondern auf dem Tisch liegen und gefüttert werden. Nicht nur der Agens wurde abgelehnt (,ich'), sondern die komplette Handlung ,stillen'.

Fazit

Dieses Beispiel zeigt eine Ablehnung, die auf sehr kooperative Weise durchgeführt wird. Das Kind ist stark in der *joint action* eingebunden. Die Tochter ist mit ihrer vollen Aufmerksamkeit bei der Aktivität, in einem triadischen Austausch (Bigelow et al. 2004: 518) mit der Mutter und mit Leo. Sie hat eine eigene Vorstellung wie mit dieser Puppe zu spielen ist³², bemüht sich eigene Vorschläge einzubringen und das Spiel mitzugestalten. Trotz seines hohen Engagements lehnt das Kind eine bestimmte Handlung ab: das Stillen. Ihre Geste, die Hand an die Brust zu halten, unterstreicht die Tatsache, dass sie keine Brüste zum Stillen hat. Diese Geste fungiert als eine Art stillendes *account*, der als Erklärung für ihre Ablehnung dient. Ihr nächstes Alternativangebot, die Puppe auf den Tisch zu legen, zeigt, dass sie das Stillen als Ganzes ablehnt, unabhängig davon, wer die Handlung ausführt.

4.5.4 Beispiel 3 (ILuPE-Korpus, im Alter von einem Jahr)

Im Folgenden werden zwei Beispiele einer Ablehnung eines durch einen *recruitment* relevant gesetzten nächsten Handlungsschritts aus dem ILuPE-Korpus präsentiert. Es wurden in diesem Korpus insgesamt 31 Okkurrenzen gefunden.

Das erste Beispiel stammt aus dem ersten Aufnahmejahr. Mutter (MUT) und Kind (KIN) sitzen auf dem Teppich im Wohnzimmer zu Hause. Das Kind – ein Mädchen – ist ca. eineinhalb Jahre alt. Zwischen ihnen liegen Puzzleteile, die die Mutter gerne mit ihrer Tochter zusammensetzen möchte. Die Sequenz befindet sich zu Beginn der Aufnahme aus dem ersten Aufnahmezeitpunkt (f1), in der Durchführungsphase der Spielsequenz mit dem Puzzle. Die analysierte Sequenz beginnt bei Minute 00:02:55 und endet bei Minute 00:03:26. Die Gesamtdauer der Aufnahme beträgt sechzehn Minuten und 36 Sekunden. Vor dem Beginn des Transkripts isst die Tochter einen Apfel. Dann holen Mutter und Tochter gemeinsam die Puzzleteile aus der Box heraus. Das Kind wählt das Zebra und hält es in der einen Hand, ihren Apfel hält sie in der anderen Hand. Die Mutter erklärt, dass es ein Puzzle ist und fängt an die Teile zu bewegen. Zu Beginn des Transkripts sitzen sie im L-Arrangement (Ciolek & Kendon 1980). Während der gesamten analysierten Sequenz führt die Tochter zwei Aktivitäten gleichzeitig durch (, *multiactivity* ', Krug 2022), zum einen das ,Essen' eines Apfels und zum anderen das ,Spielen' mit der Mutter. Hier geht es um die Spielaktivität ,Puzzle' innerhalb der Aktivität ,spielen'. In diesem Ausschnitt rekrutiert die Mutter ihre Tochter, indem sie versucht sie dazu zu bringen, sich mit dem Puzzle zu beschäftigen und die Teile zusammenzustecken. Die Tochter lehnt den nächsten relevant gesetzten Handlungsschritt multimodal ab (Z. 18-19, 30-31), bleibt

³¹ Auffallend ist aber diesmal die Veränderung des Pronomens für Leo. Vor Beginn der analysierten Sequenz bezeichnet die Tochter noch Leo mit dem Pronomen ,er'. Sie gibt ihm einen männlichen Charakter und identifiziert die Puppe als [+belebt] und [menschlich]. Später nutzt sie aber den Pronomen ,es' (Z. 42). Leo wird zum unbelebten Wesen [-belebt], also zum Spielzeug. Leo ist nur noch eine Puppe, ein Spielzeug, den man nicht in den Arm nehmen, sondern auf dem Tisch legen soll.

³² Ihre Unsicherheit angesichts dieser für sie unbekanntes Situation wird jedoch in der Nutzung verschiedene Pronomen sichtbar. Sie bewahrt einen gewissen physischen Abstand zur Puppe und möchte sie weder in dem Arm nehmen noch Stillen. Vor diesem Hintergrund agiert die Mutter nicht sehr feinfühlig. Sie bietet extra viel Nähe zur Puppe an, obwohl die Tochter multimodal kommuniziert, dass sie nicht direkt in Kontakt mit der Puppe sein möchte.

jedoch in der Partizipation involviert und das Spiel geht weiter. Die Ablehnung verläuft stufenartig und bleibt relativ diffus, da die fast eineinhalbjährige Tochter keine klare Stellungnahme zeigt. Die Interpretation basiert hier größtenteils auf der Wahrnehmung der Mutter.

Transkript 9: ‚T’aimes pas les puzzles‘ (f1, 00:02:55-00:03:26, 1;6)

[00:02:55]

→ 01 MUT: <<p> on *peut_les mEttre enSEMBle-*>
 02 mut *greift mit LH zu PT *

03 kin >>%folgt MUTs Bewegungen-->

04 MUT: <<flüsternd> *reGARde- *> (0.8)
 05 mut *fügt PT zusammen*

06 tu crOis qu'ICI?% (0.4)
 07 kin -->% schaut auf PT zu ihrer Rechten-->

08 MUT: on vOit un petit nouNOURS, (0.7)
 09 *reGARde-% (0.5) *

10 mut *greift mit rH zu einem neuen PT*
 11 kin -->% folgt wieder MUTs Bewegungen-->

12 MUT:*y_a un OURS, (-)
 13 mut *zeigt mit LH auf dem PT und schaut zu KIN-->

14 un Ours* BLANC, *(1.3)
 15 -->* *fügt langsam die Teile zusammen-->

16 !OH! (1.5)%
 17 kin -->%

→ 18 KIN: %AIE- (.)
 19 kin %Wedel-Bewegungen der rH über dem P-->

20 MUT: <<f> !OH!*%> (1.1) * %
 21 kin -->% zeigt mit dem rZF auf Eisbären%
 22 mut -->* zieht ihre H zurück*

23 KIN: OH, (0.4)
 24 MUT: °h_an-
 25 KIN: aWA- (0.3)

26 MUT: il *est sur l'iceBERG%--dans l'E*AU? (0.8) %
 27 mut *zeigt mit rZF auf Eisbären *
 28 kin %zeigt mit rZF auf Eisbären%

29 MUT: <<gepresst> et %il_y_a des poissOns qui #SAUtent- (.)
 → 30 kin %greift, schüttelt und nimmt P auseinander-->
 #fig.1

31 KIN: !AH!_#eh_watebuta[be_#ah::;]%
 32 kin -->%
 #fig.2 #fig.3

33 MUT: [abdleWAp,]
 34 *(2.0) *%(2.3)
 35 mut *räumt Apfelstück zur Seite* dreht PT wieder um-->
 36 kin %greift zum Apfel und isst-->>

37 MUT: t'aimes PAS* les pUzzles--
 38 mut -->*

39 =hein t'es toujours en trAin de les déTRUIre,
 40 *(0.5) qu'Est *-ce-qu'on a d'Autre dans la boîte==ma
 PUce-
 41 *zieht Box zu sich*

[00:03:26]

Zu Beginn der Sequenz produziert die Mutter ein *recruitment*, das sie multimodal und in mehreren Schritten an ihre Tochter richtet. Sie fördert die Partizipation der Tochter. Sie beginnt mit einer leisen ausgesprochenen deklarativen Äußerung: *on peut les mEtte enSEMble*, ('wir können die zusammensetzen', Z. 01), mit der sie einen Vorschlag äußert. Dann flüstert sie einen Wahrnehmungsimperativ *reGARde-* ('schau mal', Z. 04) und wiederholt diesen etwas lauter (Z. 09), um die Aufmerksamkeit der Tochter auf das gemeinsame Spielzeug zu lenken. Im Anschluss produziert sie ein auf den Vorschlag in Zeile 01 aufbauendes Angebot durch die Interrogative *tu crois qu'ICI?* ('Glaubst du, das hier?', Z. 06). Dann zeigt sie mit dem Finger auf das relevante Puzzleteil (Z. 13-15). Durch die Diversität an eingesetzten Ressourcen wird der Tochter klar, um welches Puzzleteil es sich handelt.

Die Tochter zeigt durch ihren Blick, dass sie mit ihrer Aufmerksamkeit bei der Spielaktivität 'Puzzle' ist: Ihr Blick folgt den Gesten der Mutter (Z. 03-07 und Z. 11-17), richtet sich auf die Puzzleteile (Z. 07-11 und ab Z. 19) und sie zeigt mit dem Zeigefinger auf das relevante Puzzleteil (Z. 21, 28). Die Zeilen 08 bis 29 bilden eine Einschubsequenz zwischen dem EPT des *recruitments* (Z. 01) und dem ZPT der Nichtzustimmung (Z. 30), wobei ein Ablehnungsansatz schon in Zeile 18 stattfindet. Die Tochter macht eine Wedel-Bewegung mit der rechten Hand auf das Puzzle und scheint es wegwischen zu wollen. Doch es gelingt ihr nicht. Sie bricht die Geste ab und zeigt auf den Eisbären. Die Mutter reagiert mit einem überraschten *'change of state token'* (*,oh'*) und wird von der Tochter imitiert (vgl. Northrup & Iverson 2020 zu dyadische Koordination von Vokalisierung).

Doch dann hebt das Kind das Puzzle in die Luft, schüttelt es und bringt die Teile des Puzzles wieder auseinander (Z. 30-32), während sie die Vokalisierungen *!AH!_eh_watebutabe_ah::;* (Z. 31, #1, #2, #3) produziert.

#1



#2



#3



An dieser Stelle ist unklar, ob die Tochter das Auseinandernehmen des Puzzles als Teil der Handlung des Spiels wahrnimmt (in diesem Fall wäre es in den Augen der Tochter möglicherweise keine disalignierende Handlung, sondern ein Mitspielen)³³ oder ob sie die Handlung der Mutter rückgängig machen will – im Sinne einer Reparatur. Die tatsächlichen Absichten der Tochter bleiben den Beobachtenden unbekannt. Eindeutig ist jedoch, dass hier zwei unterschiedliche interaktionale Projekte konkurrieren: Die Mutter will das Puzzle gemeinsam vervollständigen, während die Tochter die Teile auseinandernehmen will. Nun wird die Reaktion der Mutter betrachtet, um ihre Interpretation der kindlichen Handlung zu verstehen.

Die Mutter wiederholt in etwa die Vokalisierung ihrer Tochter: *abdleWAp*, (Z. 33). Nach einer langen Pause von über vier Sekunden (Z. 34) verbalisiert die Mutter den Grund für die kindliche Ablehnung *t'aimes PAS les pUzzles-* („du magst keine Puzzles“, Z. 37). Sie zeigt, dass sie das Zerstören als Ablehnung aufgenommen hat und dass sie das als Nicht-Wollen interpretiert. Sie fügt einen starken *account* für ihre Annahme hinzu: *t'es toujours en trAin de les déTRUIre*, („du bist immer dabei sie zu zerstören“, Z. 39). Mit „*toujours*“ impliziert sie eine Art Routine, die sie bei ihrer Tochter beobachtet hat: Sie mag generell keine Puzzles und „zerstört“³⁴ sie immer. Dennoch wird die laufende Spielaktivität ‚Puzzeln‘ weitergeführt: Die Mutter fragt, was noch in der Box drin ist (Z. 40), während sie diese zu sich zieht (Z. 41) und fängt an weitere Puzzleteile zusammenzufügen.³⁵

Fazit

Dieses Beispiel zeigt Ähnlichkeiten mit dem Beispiel 1 (Transkription 7), bei dem die Tochter ein Jahr alt ist. Im Alter von eineinhalb Jahren nutzt dieses französischsprachige Mädchen ähnliche Ressourcen, hat aber Vokalisierungen entwickelt, die ihre Ablehnung begleiten. Wie in Beispiel 1 produziert sie eine Art Reparatur der Handlungen der Mutter, indem sie die zusammengefügte Puzzleteile wieder auseinanderreißt. Ihre Ablehnung drückt sich zunächst darin aus, dass sie nicht auf das *recruitment* der Mutter reagiert. Dann produziert sie ein Ablehnungsansatz mit der Vokalisierung „*aie*“ und mit dem Wedeln mit der Hand über dem Puzzle aus. Die Ablehnung des *recruitments* zeigt sich vor allem in der Geste, die zusammengesetzten Puzzles wieder aufzulösen, indem eine Reihe von Vokalisierungen zum Ausdruck gebracht werden. Diese Vokalisierungen sind noch nicht so klar interpretierbar wie ein vollständiger Satz, wie im zweiten und dritten Beispiel (Transkriptionen 8 und 9), aber sie zeigen eine Entwicklung in der Interaktion zwischen Körper und Stimme beim Ausdruck der Ablehnung. Die Mutter zeigt, dass sie die Ablehnung versteht: Sie wiederholt die Vokalisierungen, benennt die Ablehnung und erklärt sie damit, dass das Kind diese Tätigkeit nicht mag. Das Kind steigt jedoch nicht aus und spielt weiter mit der Mutter, ein Engagement in der laufenden

³³ Eine mögliche Erklärung für das Zerstören als Teil des Spiels wäre das Alter des Kindes. Das Puzzle ist eigentlich für Kinder ab zwei Jahre konzipiert. Jedoch scheint diese Spielaktivität eine bekannte zu sein für das Kind, denn die Mutter erwähnt, dass das Kind „immer“ Puzzle zerstört (Z. 39). Die Tochter sieht das vielleicht als der nächster aufbauende Handlungsschritt und gestaltet mit. Das ist eine kognitive Frage und die Konversationsanalyse stößt hier an ihren Grenzen. Die Reaktion der Mutter und die Interpretation durch die Sinnüberprüfung am nächsten *turn* erlaubt es, den *turn* des Kindes als eine Ablehnung zu verstehen. Die Kommentare der Mutter deuten darauf hin, dass das Kind nicht das tut, was die Mutter erwartet. Jedoch kann das Kind dieser Zuschreibung nicht widersprechen und die Richtigkeit der mütterlichen Annahme bleibt ungeklärt.

³⁴ Die wörtliche Übersetzung des von der Mutter verwendeten Verbs („*détruire*“) lautet ‚zerstören‘. Die Handlungen des Kindes zeigen jedoch eher ein ‚zerlegen‘, da sie die Teile nur auseinanderzieht, ohne sie zu beschädigen.

³⁵ Ein Blick wird über die Abschrift hinausgeworfen: Die Tochter schaut im Anschluss nicht zur Box hin, sondern zeigt erneut auf das ‚zerstörte‘ Puzzle. Sie zeigt dadurch ihr weiterhin bestehendes Interesse an dasselbe Spielzeug. Dies ist ein Hinweis dafür, dass sie durch ihre Handlung an der Gestaltung der Spielaktivität mitwirken will, ihr Fokus innerhalb des interaktionalen Projekts jedoch woanders liegt: Während die Mutter die Puzzleteile zusammenbringen will, möchte sie die Teile abtrennen.

Spielaktivität, das von der Mutter ermutigt wird, indem sie die Box vorschiebt und nach einem neuen Puzzle sucht, das sie zusammensetzen kann. In diesem Beispiel scheint es, als ob das Kind Freude daran hat, sein eigenes interaktionales Projekt (das Auseinandernehmen der Puzzles) zu verfolgen, während die Mutter das Projekt des Zusammensetzens der Puzzles verfolgt. Beide sind trotz ihrer unterschiedlichen Ziele in einer *joint action* involviert.

4.5.5 Beispiel 4 (ILuPE-Korpus, im Alter von drei Jahren)

Das letzte Beispiel stammt ebenfalls aus dem ILuPE-Korpus. Mutter (MUT) und Kind (KIN) sitzen auf dem Boden im Kinderzimmer. Das Kind – ein Junge – ist zwei Jahre und neun Monate alt. Der Ausschnitt beginnt bei Minute 00:05:00 und endet bei Minute 00:05:13, wobei die Gesamtaufnahme 38 Minuten und 36 Sekunden dauert. Die Sequenz befindet sich also zu Beginn der Gesamtaufnahme in der Durchführungsphase der Spielsequenz. Mutter und Kind sind gemeinsam in die Spielaktivität ‚mit Autos spielen‘ involviert und fahren mit kleinen Autos auf dem Teppich. Der Oberschenkel der Mutter wird zum Berg, auf dem die Autos fahren. Kurz vor Beginn der Transkription fällt das Auto der Mutter von ihrem Oberschenkel. Zum Beginn des Ausschnitts sitzen die Teilnehmenden im L-Arrangement (Ciolek & Kendon 1980) und das Kind fährt mit seinem Auto auf dem Knie der Mutter. Das Fallen ihres eigenen Autos wird von der Mutter als Unfall inszeniert (Z. 01, 09). Infolgedessen wird das Auto als kaputt gemeldet und die Mutter bittet das Kind, das Auto zu reparieren (Z. 13). Mutter und Kind verfolgen zwei unterschiedliche interaktionale Projekte in dem fiktiven Spiel: Während die Mutter das Auto reparieren (lassen) möchte und deswegen nicht weiterfahren kann, will das Kind mit seinem Auto weiterfahren, ohne Autos reparieren zu müssen. Das Kind lehnt die Forderung nach Reparatur mit einem einfachen Negationsresponsiv ab.

Transkript 10: ‚Tu me ré pares ?‘ (f2, 00:05:00-00:05:13, 3)

```
[00:05:00]
((MUT und KIN fahren mit dem Auto an MUTs Bein entlang. MUT kommt mit
ihrem Auto nahe an ihr Knie und lässt das Auto fallen.))
01 MUT: oh POU↑::_[UM; ]
02 KIN: [haha] haha [haha ]
03 MUT: [ <<behaucht> °h_HA]N->
04 KIN: h[aha ]
05 MUT: [ <<stilisiert> oh NO]N::[::]::[::];> ]
06 KIN: [hahaha]
07 [je joue aVE]:C-
08 mut *dreht Auto wieder um-->
09 MUT: <<h, stilisiert> mais je *suis *toute cas:!SÉE:! *
maintenant:->
10 -->* *legt rZF auf Auto* H ruht
neben Auto-->>
11 KIN: oh %oui; %
12 kin %fährt Auto runter von MUTs Schoss auf den Boden%
→ 13 MUT: %(-) tu me réPares- (0.3) %
14 kin %hat die ganze rH flach auf dem Auto%
→ 15 KIN: %NON. (0.3) %
16 kin %hebt leicht die H, hält noch Auto fest%
17 MUT: <<p> oh:;> (1.2)
[00:05:13]
```

((Es folgt eine von der Mutter initiierte Aushandlung: implizites *recruitment* der Mutter durch einen *account* (*mais j'arrive plus à avancer*) und erneute explizites *recruitment* (*il faut réparer!*). Das Kind repariert in Zeile 30 schließlich doch das Auto.))

Zu Beginn des Transkripts inszeniert die Mutter multimodal einen Unfall: Durch die Onomatopöie *poum* illustriert sie das Fallen; die dramatische, aber humorvolle Spannung wird dann prosodisch aufgebaut mit „*oh non*“ (starke Dehnung, laut, betont und stilisiert, Z. 05). Der Sohn versteht den Humor des Spiels und lacht (Z. 06). Die Konsequenzen des „Unfalls“ werden verbalisiert und damit wird der Grundstein für die nächsten relevanten Handlungen gesetzt: <<h, stilisiert> *mais je suis toute cas: !SÉE: ! maintenant:->* (,aber ich bin jetzt ganz kaputt‘ Z.09). Sie bereitet hiermit den Weg vor, um ihr interaktionales Projekt zu äußern und ihren Sohn im nächsten Handlungsschritt zu rekrutieren. Die hohe und *creaky* Stimme teilt dem Sohn mit, dass es sich noch um die Spielebene handelt und dass nicht die Mutter kaputt ist, sondern das Auto. Er bestätigt mit einer fallenden Intonation *oh oui;* (,oh ja‘, Z. 11). Er verfolgt aber weiterhin sein eigenes interaktionales Projekt (mit dem Auto herumfahren) und fährt vom Schoss der Mutter herunter auf den Boden.

Daraufhin rekrutiert die Mutter ihren Sohn: *tu me réPAres-* (,reparierst du mich‘, Z. 13). Sie fordert ihn auf ihr zu helfen, indem er das Auto repariert. Die Intonation ist gleichbleibend und lässt mehr auf eine Aufforderung als auf eine Frage zurückschließen. Ihr interaktionales Projekt kommt hier zum Vorschein: Das Auto soll repariert werden, bevor es weiterfahren kann. Sie zeigt auch, dass sie mit ihrem Sohn gemeinsam spielen möchte und auf seine Hilfe angewiesen ist.

Der Sohn lehnt nach einer sehr kurzen Pause deutlich ab: *NON.* (,Nein‘, Z.15). Das Negationsresponsiv wird mit einer fallenden Intonation ausgesprochen. Die Mutter drückt ihre Überraschung mit einem *change of state token* (Heritage 1984) aus. Sie zeigt, dass die ablehnende Antwort unerwartet und dispräferiert ist.

Fazit

Dieses Beispiel zeigt von allen ausführlich analysierten Beispielen die einfachste Form der Ablehnung, da das Kind nur ein Negationsresponsiv verwendet, ohne eine Geste oder eine Erklärung für seine Ablehnung hinzuzufügen. Diese Sequenz zeigt, dass eine Ablehnung nicht komplex sein muss; das Kind hat die Bedeutung des einfachen Negationsresponsivs ‚*non*‘ verstanden. Das Wort reicht in dieser syntaktischen Position im Sprecherwechsel aus, um den Ausdruck der Ablehnung zu kommunizieren und um sich auf eine bestimmte Handlung zu beziehen. Das Kind bleibt dabei vollständig in der *joint action* engagiert und lehnt ausschließlich die projizierte Handlung ab. Die erstaunte Reaktion der Mutter mit einem ‚*change of state token*‘ zeigt, dass die Antwort des Kindes dispräferiert ist. Später zeigt sie, dass die *joint action* ohne eine Reparatur des Autos nicht fortgesetzt werden kann, da das Auto nicht mehr weiterfahren kann. Das Kind gleicht schließlich sein interaktionales Projekt an das der Mutter an und repariert das Auto (indem es sein eigenes Auto Nase an Nase mit dem der Mutter vorwärtsbewegt und dabei kleine Geräusche wie „*krick krick*“ erzeugt).

4.5.6 Zwischenfazit zur Ablehnung des nächsten Handlungsschritts

Die konkreten Beispiele zeigen die semantische und morpho-syntaktische, sowie die prosodische und körperliche Vielfalt der eingesetzten kindlichen Ressourcen. Das Nichtreagieren ist eine oft verwendete Ressource beim Einsatz der Praktik der Ablehnung des nächsten Handlungsschritts. Da Nichtreagieren schwieriger ist zu interpretieren als eine klare, explizite Ablehnung insistieren oft die Eltern oder greifen sogar auf Kontrollberührungen zurück. Daraufhin setzen Kinder Reparaturen ein und lassen rückgängig ihr Nichtreagieren als Ablehnung interpretieren (Transkript 7). Somit können auch sehr jungen Kinder klare Absichten zugesprochen werden. Ältere Kinder setzen häufig *accounts* ein, um ihre Ablehnung zu rechtfertigen. Diese *accounts* können auch still mithilfe von Gesten angedeutet werden, wie zum Beispiel das Fassen an der nichtexistenten Stillbrust, um das Stillen abzulehnen (Transkript 8). Auch körperliche und verbale Distanzierung wird häufig und in jeder Altersstufe eingesetzt. Ablehnung kann sehr einfach ausgedrückt werden. Es reicht zum Beispiel die Produktion eines einzigen Negationsresponsivs ‚non‘/‚nein‘ (Transkript 10).

In den Beispielen wurde darüber hinaus deutlich, dass *recruitments* körperlich erfolgen können. Der Inhalt des *recruitments* wird im Laufe der Sequenz ersichtlich (Transkript 7).

Der folgende Abschnitt befasst sich damit die Fälle der Sammlung quantitativ auszuwerten und diese Auswertung mithilfe von Abbildungen zu illustrieren.

4.6 Statistischer Auswertungsansatz im Trans-Gen-Korpus

4.6.1 Alters- und Geschlechtsvergleich: Nichtzustimmungen auf der *action*-Ebene

Grundlegende statistische Analysen mithilfe der Programme *Excel* (Microsoft 2018) und *RStudio* (RStudio Team 2021) ermöglichen die Darstellung der Verteilung der Nichtzustimmungsfälle auf der *action*-Ebene in Bezug auf verschiedene Faktoren, sowie eine erste Interpretationsannäherung. Die Datenmenge – umfangreich für konversationsanalytische Studien, aber gering für statistische Ansätze – lässt nur gewisse Tendenzen erkennen und Ergebnisse sollten deswegen keinesfalls als aussagekräftige Thesen betrachtet werden. Hier werden Beobachtungen formuliert, die als Grundlage für offene Fragen und weitere Untersuchungen dienen. Die Methode wird der deskriptiven Statistik zugeordnet. Um klare und verallgemeinerbare Schlussfolgerungen ziehen zu können, muss die Forschung weiter vertieft und auf andere Leitfragen ausgerichtet werden.

4.6.1.1 Altersbezogene Unterschiede

Die folgende Tabelle (Tab. 8) und die drei Boxplots (Abb. 20) zeigen die Verteilung der Nichtzustimmungen auf der *action*-Ebene (182 Fälle) im Trans-Gen-Korpus für die drei Altersgruppen der Kinder. Für jedes der 47 Kinder im Alter von einem, drei und fünf Jahren wird jeweils gezählt, wie oft ein Kind in der Aufnahme nicht zustimmt. Die Ergebnisse werden durch Boxplots visualisiert.

	1 Jahr		3 Jahre		5 Jahre		Gesamt	
	Okkur-ren-zen (% der Fälle)	Kinder (N=47)	Okkur-ren-zen (% der Fälle)	Kinder (N=47)	Okkur-ren-zen (% der Fälle)	Kinder (N=47)	Okkur-ren-zen	Kinder
Nicht-zustim-mungen auf der action-Ebene	27 (15%)	21	33 (18%)	21	122 (67%)	35	182 (100%)	47

Tabelle 8: Verteilung der Nichtzustimmungsfälle der action-Ebene (n=182) auf die drei Altersgruppen 1, 3 und 5 (N=47 Kinder).

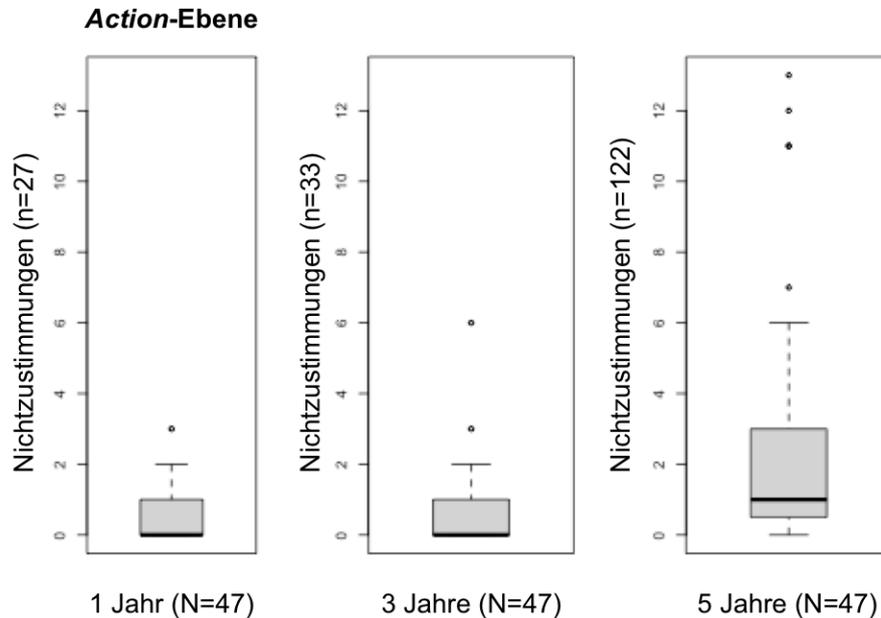


Abbildung 20: Boxplots der Nichtzustimmungsfälle auf der action-Ebene (n=182) in den drei Altersstufen 1, 3 und 5 (47 Kinder).

Mit der Tabelle (Tab. 8) werden die Häufigkeiten sichtbar: Es sind 27 Fälle der Nichtzustimmung im zweiten, 33 im vierten und 122 im sechsten Lebensjahr der Kinder.

Die horizontale x-Achse der Boxplots zeigt jeweils die Altersgruppen (Ein-, Drei- und Fünfjährige) an, während die vertikale y-Achse die Anzahl der Nichtzustimmungen pro Kind auf der *action*-Ebene anzeigt. Die drei Boxplots zeigen die Verteilung der Nichtzustimmungen pro Kind auf der *action*-Ebene mit einem, drei und fünf Jahren.

Die Tabelle und die Boxplots weisen darauf hin, dass die Anzahl der Nichtzustimmungen pro Kind auf der *action*-Ebene im sechsten Lebensjahr deutlich höher ist als im zweiten und vierten.

Ein- und Dreijährige

Die Verteilung mit einem und mit drei Jahren ist sehr ähnlich: Der Median entspricht bei beiden Boxplots null Nichtzustimmungen und ist gleichzeitig die kleinste Beobachtung und das 25%-Quartil, also produzieren mehr als fünfzig Prozent der Ein- und Dreijährige keine Nichtzustimmung auf der *action*-Ebene. Das obere Quartil befindet sich bei zwei Nichtzustimmungen. Die weiteren 25 Prozent produzieren eine bis zwei Nichtzustimmungen. Darüber hinaus finden sich bei den Einjährigen ein Ausreißer mit drei Nichtzustimmungen und bei den Dreijährigen zwei Ausreißer mit drei und sechs Nichtzustimmungen. Im Allgemeinen kann man sagen, dass

diese Praktiken bei den einzelnen Kindern in den zwei Altersgruppen relativ selten vorkommen.

Fünffährige

Bei den Fünffährigen ist die Verwendung dieser Praktiken deutlich gestiegen. Der Median liegt nun bei ungefähr einer Nichtzustimmung, das untere Quartil liegt zwischen null und einer Nichtzustimmung und das obere Quartil ist auf drei Nichtzustimmungen gestiegen. Die kleinste Beobachtung bleibt bei null Nichtzustimmungen und die höchste Beobachtung ohne Ausreißer liegt bei sechs Nichtzustimmungen. Das Boxplot der Fünffährigen hat die größte Spanne, was bedeutet, dass die Verteilung der Nichtzustimmungen auf der *action*-Ebene in dieser Altersgruppe am heterogensten ist. Gleichzeitig gibt es auch viele Ausreißer, die auf eine größere Varianz der Daten hinweisen: vier Kindern drücken bis zu dreizehn Nichtzustimmungen in einer Aufnahme-Sequenz aus. Dies kann zwei verschiedene Hintergründe haben: 1. Die Präsenz der Studienleitung, die Kinder teilweise verunsichern (viele Kinder werfen Blicke zur Studienleitung während der Aktivität) oder 2. die Tatsache, dass diese Wickelaktivität für manche Kinder nicht interessant ist.

Fazit

Nichtzustimmungen auf der *action*-Ebene werden also mit dem zunehmenden Alter der Kinder stetig mehr. Die Analysen konnten zeigen, dass Kinder immer präziser ganz bestimmte Handlungen in einer Handlungskette ablehnen und aushandeln können. Sie wenden dementsprechend auch immer häufiger diese Kompetenzen an. Wie die Ressourcen-Tabellen (Tab. 5, 6 und 7) auch gezeigt haben, produzieren Kinder zwischen ihrem ersten und sechsten Geburtstag immer komplexere Praktiken der Nichtzustimmung auf der *action*-Ebene, indem sie zunehmend auf verbal-syntaktische Mittel, in Verbindung mit Körper und Prosodie, zurückgreifen.

4.6.1.2 Geschlechtsbezogene Unterschiede

Auch in Bezug auf das Geschlecht zeigt die Auswertung Unterschiede auf. Die y-Achse des folgenden Boxplots (Abb. 21) gibt die Anzahl der Nichtzustimmungen pro Kind an, während die x-Achse die Kategorien ‚Mädchen‘ und ‚Jungen‘ darstellt. Es wird deutlich, dass es überwiegend Jungen sind, die die Ausreißer darstellen, was darauf schließen lassen könnte, dass diese Aktivität für einen Teil der Jungen generell weniger attraktiv ist oder dass Jungen sich eher trauen, ‚nein‘ zu sagen. Doch Mädchen weigerten sich im medianen Durchschnitt häufiger, projizierte Handlungen auszuführen.

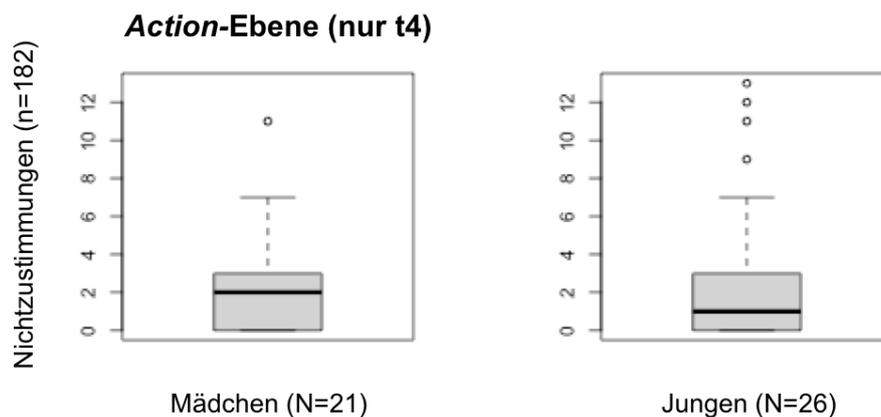


Abbildung 21: Verteilung der Nichtzustimmungen auf der *action*-Ebene ($n=182$) bei Mädchen ($n=21$) und Jungen ($n=26$) im Alter von 5 Jahren (t_4).

Allerdings müssen diese Befunde nuanciert werden. Diese Ablehnungen konzentrieren sich auf lokale Handlungen, da die Kinder kontinuierlich in die *joint action* eingebunden waren und somit auf die eine oder andere Weise an der etablierten Aktivität teilgenommen haben. Das bedeutet, dass sich auch die Jungen auf die Aktivität eingelassen haben und in der Spielaktivität mit der Puppe involviert waren. Lediglich zwei Mädchen weigerten sich komplett mit Leo zu spielen. Diese sind aber nicht Teil der Kollektion, da sich diese Kinder nicht auf eine *joint action* eingelassen haben.³⁶

4.6.2 Verschiedene Praktiken der Nichtzustimmung auf der *action*-Ebene

Im Folgenden wird ein vertiefter Blick auf die Verteilung der drei Praktiken der Nichtzustimmung auf der *action*-Ebene geworfen (die Ablehnung mit einem direktangeschlossenem Alternativangebot, die Modifizierung des Agens und die Ablehnung der nächsten Handlung). Dies erfolgt zunächst im gesamten Trans-Gen-Korpus (Tab. 9), dann in Bezug auf die verschiedenen Alterskategorien der Kinder (Ein-, Drei- und Fünfjährige; Tab. 10). Die folgende Tabelle (Tab. 9) zeigt die Anzahl und prozentuale Verteilung der drei Kategorien der Nichtzustimmung auf der *action*-Ebene:

	1, 3 und 5 Jahr gemeinsam	
	Okkurrenzen (n=182) (% der Fälle)	Kinder (je N=47 mit 1, 3 und 5; insgesamt 141 Datenpunkte)
Abl. mit dir. Alternativangebot	6 (3%)	6
Modifizierung des Agens	71 (39%)	33
Ablehnung der Handlung	105 (58%)	61

Tabelle 9: Verteilung der drei Typen der Nichtzustimmungspraktiken auf der *action*-Ebene (n=182) im gesamten Trans-gen-Korpus (47 Kinder über drei Aufnahmezeitpunkte hinweg).

Insgesamt wird 182-mal nicht zugestimmt. Die Ablehnung der nächsten projizierten Handlung macht mit 58% (105 Fälle) aller Fälle den größten Anteil der Vorkommen aus, während die Modifizierung des Agens 39% (71 Fälle) der Fälle ausmacht und die Ablehnung mit einem direktangeschlossenem Alternativangebot nur 3% (6 Fälle) der Fälle. Damit werden die verschiedenen Praktiken deutlich unterschiedlich häufig von den Kindern angewendet.

Diese Verteilung zeigt, dass die Ablehnung der nächsten Handlung eine sehr häufige Praktik innerhalb der Nichtzustimmungshandlungen in der Spielinteraktion zwischen Eltern und Kind ist. Auch die Modifizierung des Agens ist mit mehr als einem Drittel der gesamten Vorkommen oft vertreten. Die Ablehnung mit einem direktangeschlossenem Alternativangebot kommt am seltensten vor. Dies kann zum einen daran liegen, dass es sich um eine komplexe Form der Ablehnung handelt, bei der das Kind nicht nur eine projizierte Handlung ablehnt, sondern auch ein Alternativangebot macht, das in direktem Zusammenhang mit der ursprünglich projizierten Handlung steht. Das Kind muss in seiner Analyse der Situation schnell sein, da es das Alternativangebot sofort im Anschluss produzieren muss. Diese Art von Ablehnung ist letztendlich eine komplexere Form der Ablehnung der nächsten projizierten Handlung.

³⁶ Interessant ist hier auch anzumerken, dass nur ein einziges Kind freiwillig mit der Puppe im ILuPE-Korpus gespielt hat und sie gewickelt hat, und dass dieses Kind ein Junge ist.

Die Anteile in den jeweiligen Altersstufen der 47 Kinder werden nun genauer erläutert. Die Tabelle 10 zeigt für jede Altersstufe die Verteilung der Praktiken und die Anzahl der Kinder, die diese produzieren. Angesichts der niedrigen Zahlen wird erneut betont, dass die Ergebnisse vorläufig sind.

	1 Jahr		3 Jahre		5 Jahre	
	Okkurrenzen (% der Fälle)	Kinder (N=47)	Okkurrenzen (% der Fälle)	Kinder (N=47)	Okkurrenzen (% der Fälle)	Kinder (N=47)
Abl. mit dir. Alternativangebot	4 (15%)	4	1 (3%)	1	1 (1%)	1
Modifizierung des Agens	1 (4%)	1	11 (33%)	9	59 (48%)	23
Ablehnung der Handlung	22 (81%)	17	21 (64%)	15	62 (51%)	29

Tabelle 10: Verteilung der drei Nichtzustimmungspraktiken der action-Ebene (n=182) auf die drei Altersgruppen 1, 3 und 5 (N=47 Kinder).

Einjährige

Bei einjährigen Kindern tritt die Ablehnung mit direktangeschlossenem Angebot in fünfzehn Prozent der Fälle (vier Fälle) auf. Diese Praktik ist also relativ selten, jedoch kommt sie bei verschiedenen Kindern vor. Die Modifizierung des Agens wurde nur in einem einzigen Fall beobachtet (dies entspricht 4% der Fälle). In diesem Fall hat das Kind den Gegenstand nach Aufforderung durch die Mutter ausgestreckt, damit diese die Handlung mit dem Gegenstand ausführt. Die Ablehnung der projizierten Handlung erfolgt am häufigsten, mit 81% (22 Fälle) und wird von vielen verschiedenen Kindern produziert (n=22). Diese Praktik wird also von den einjährigen Kindern bereits beherrscht. Es handelt sich dabei um dieselbe Handlung mit derselben Funktion wie bei älteren Kindern, nämlich der Ablehnung der nächsten Handlung, auch wenn andere Ressourcen dafür verwendet werden (vgl. Tab. 7).

Dreijährige

Bei den Dreijährigen ließ sich nur ein Fall von Ablehnungen mit direktangeschlossenem Alternativangebot ausmachen (3%), während ein Drittel der Fälle eine Modifizierung des Agens darstellt (33%, 11 Fälle) und die Ablehnung der projizierten Handlung fast zwei Drittel ausmacht (64%, 21 Fälle). Es bewältigen deutlich mehr Kinder die Modifizierung des Agens als bei den Einjährigen (n=1). Dreijährige haben diese Praktik verfestigt. Die Anzahl der Kinder die eine Ablehnung der Handlung beherrschen, ist hingegen gesunken. Von der Ablehnung mit direkt angeschlossenem Alternativangebot findet sich nur ein Beispiel, der in dem Analyse-Abschnitt (Transkript 4) analysiert wurde.

Fünfjährige

Bei Kindern im Alter von fünf Jahren gibt es nur einen Fall von Ablehnung mit direktangeschlossenem Alternativangebot (1%). Die Mehrheit der Fälle bildet die Modifizierungen des Agens (48% mit 59 Fällen) und die Ablehnungen der Handlung (51% mit 62 Fällen). Fünfjährige Kinder modifizieren den Agens am häufigsten und die Anzahl der Kinder, die diese Praktik bewältigen, ist deutlich gestiegen (n=23). Auch bei der Ablehnung einer Handlung wenden deutlich mehr Kinder (n=29) diese Praktik an als jüngere.

Dass es nur einen Fall in der ersten Praktik gibt, lässt sich zumindest teilweise dadurch erklären, dass es sich bei den Fünfjährigen um ein strukturiertes Spiel (das Wickeln der Puppe)

handelt, dessen einzelne Schritte chronologisch festgelegt sind, und das deshalb wenig Raum für alternative Vorschläge lässt. Das bedeutet nicht, dass Kinder in dem Alter keine Alternativangebote machen: In den Daten werden Handlungen ausgehandelt und Alternativen von den Kindern im Laufe der Sequenz vorgeschlagen. Die Praktik der Ablehnung mit direktangeschlossenem Alternativangebot berücksichtigt jedoch nur Fälle, in denen das Alternativangebot an zweiter Stelle, direkt nach dem *recruitment*, steht.

Vergleich von Ein-, Drei- und Fünfjährigen in Bezug auf die Ablehnung mit direktangeschlossenem Alternativangebot

Die jüngsten Kinder weisen am häufigsten eine Ablehnung mit einem direkten Alternativangebot auf. Dies ist ein überraschendes Ergebnis, das durch methodische Grenzen erklärt werden kann: Die Klassifizierung der vier Fälle von einjährigen Kindern in dieser Praktik basiert auf der Interpretation der Eltern (Sinnüberprüfung am nächsten *turn*). Das bedeutet, dass die Kinder nicht unbedingt absichtlich ein Alternativangebot geäußert haben, sondern vielleicht lediglich eine Veränderung des Fokus gezeigt haben. Die Mütter haben dies jedoch verbal als Alternativangebot markiert und dies wurde vom Kind nicht repariert. Bei den drei- und fünfjährigen Kindern handelt es sich um eine instruktionsgeleitete Situation, in der die zeitliche Abfolge der Handlungen normativ festgelegt ist und in der Alternativangebote weniger Platz finden als in freien Spielsituationen. An dieser Stelle wird deutlich, dass die Konversationsanalyse an ihre Grenzen stößt, wenn es darum geht, Daten, in denen die Kinder verbal deutlich zum Ausdruck bringen, dass sie jetzt ein Alternativangebot produzieren, mit Kindern zu vergleichen, die dies eben noch nicht deutlich zum Ausdruck bringen können und bei denen die Interpretation auf der Sinnüberprüfung am nächsten *turn* beruht. Es ist auch notwendig, auf die geringen Zahlen und die Tatsache hinzuweisen, dass diese Ergebnisse auch durch Zufall zustande gekommen sein könnten. Die Diskussion der Ergebnisse bietet daher eher einen Reflexionsanstoß als eine solide Interpretation. Dennoch lässt sich feststellen, dass Einjährige bereits in der Lage sind, Vorschläge zu machen, die thematisch eng mit dem *recruitment* verknüpft ist.

Vergleich von Ein-, Drei- und Fünfjährige in Bezug auf der Modifizierung des Agens

Im Laufe der Jahre gibt es immer mehr Fälle, in denen der Agens modifiziert wird, und immer mehr Kinder, die diese Praktik verwenden. Einjährige Kinder haben noch nicht die nötigen Ressourcen verfestigt, um eine Modifizierung des Agens mit einem Gegen-*recruitment* zu produzieren. Sie können noch nicht zuverlässig zeigen, um Handlungen zu initiieren (Filipi 2009) und beherrschen weder das Pronomen ‚du‘ noch den *summon* ‚Mama‘.

Die Steigerung der Modifizierung des Agens könnte zum einen auf den instruktionalen Kontext (1) und zum anderen auf die erhöhte Wahrnehmung des Kindes (2) zurückzuführen sein: (1) Da Elternteil und Kind zusammenspielen, werden die Handlungen zwischen Elternteil und Kind aufgeteilt. Es besteht jedoch eine gewisse Asymmetrie zwischen den Interaktanten, da die Eltern den Kindern epistemisch und deontisch ‚überlegen‘ sind. Da diese Interaktionen in der Regel von Instruktionen der Studienleitung eingerahmt werden und die Studienleitung das Kind zudem meist mit der Bitte anspricht, „mit Mama Leos Windeln zu wechseln“, gehen Eltern oft davon aus, dass die Kinder ihre Fähigkeiten zeigen müssen. Daher machen die Eltern ihre Erwartungen an das Kind deutlich und rekrutieren es zu bestimmten Handlungen. Angesichts dieser Erwartung, die sie nicht immer verstehen oder mit der sie nicht unbedingt einverstanden sind, wenden die Kinder den *recruitment* an die Eltern zurück und übertragen ihnen die Verantwortung für die Ausführung der Handlung. (2) Andererseits spielt die Anwesenheit der Studienleitung eine Rolle. Kinder im Alter von fünf Jahren werfen oft einen Blick in Richtung der

Studienleitung (vgl. Tab. 5) und zeigen Schüchternheit oder Unsicherheit. Sie fühlen sich eventuell³⁷ wie in einer Prüfsituation – die Studienleiterinnen sind auch noch meistens im Raum präsent – und trauen sich nicht, die Puppe zu wickeln. Sie geben öfters die Verantwortung für die Durchführung der relevanten Handlung an die Mutter ab, als es dreijährige Kinder beim Puzzeln machen. Ihre zunehmende Wahrnehmung des Situationsrahmens beeinflusst wahrscheinlich diese Form der Nichtzustimmung, bei der sie die Handlung nicht selbst ausführen wollen. Diese Hypothesen und vorläufigen Ergebnisse gilt es mit größeren Datenmengen zu überprüfen.

Vergleich von Ein-, Drei- und Fünfjährige in Bezug auf der Ablehnung der Handlung

Die Anzahl der Ablehnung des nächsten Handlungsschritts bei Dreijährigen ist vergleichbar mit der Menge dieser Art von Ablehnungen bei jüngeren Kindern. An dieser Stelle scheinen die Kinder keine großen Fortschritte gemacht zu haben, außer, dass sie ihre Ausdrucksressourcen entwickelt haben (vgl. Tab. 7). Doch mit fünf Jahren hat sich die Häufigkeit verdreifacht, was zeigt, dass die Fünfjährigen ihre Selbstentscheidungsfähigkeiten weiterentwickelt haben. Sie äußern Ablehnungen, die sich direkt auf das *recruitment* beziehen, und zeigen, dass sie sich klar gegen eine vorgeschlagene Handlung positionieren können.

4.7 Zwischenfazit zum Kapitel 4: Nichtzustimmen auf der *action*-Ebene

Die Kinder wenden auf der *action*-Ebene drei verschiedene Praktiken an. Diese Praktiken unterscheiden sich in ihrer Funktion, ihren Formen und teilweise in ihrer Verteilung auf die verschiedenen Altersstufen der Kinder.

Funktionen der Nichtzustimmungen auf der *action*-Ebene

Die Funktionen der drei verschiedenen Praktiken werden nun zusammengefasst. Mit der Modifizierung des Agens haben die Kinder die Möglichkeit, einen Teil der Bedingungen des *recruitments* zu verändern: den Agens. Es ermöglicht ihnen, den Eltern die Verantwortung zu übergeben und sich zurückzuziehen. Sie lernen dadurch auch selbst zu rekrutieren, indem sie die Forderung wie einen Ball zurückwerfen.

Bei der Ablehnung mit einem direktangeschlossenen Alternativangebot lernen Kinder, gleichwertige Alternativen zu bieten und Teile des *recruitments* auszuhandeln.

Die Ablehnung des nächsten Handlungsschritts erlaubt es den Kindern, die gesamte Handlung zu verweigern. Sie zeigen damit ihre Mitentscheidungskraft und lernen sich klar zu positionieren (Beaupoil-Hourdel 2015: xxxiii, 15).

Formen der Nichtzustimmungen auf der *action*-Ebene

Die Analysebeispiele zeigen, dass die kindlichen Nichtzustimmungen mit zunehmendem Alter immer klarer, genauer und zielgerichteter werden. Das Kind richtet seine Nichtzustimmung immer präziser auf einen bestimmten nächsten Handlungsschritt aus und kann zunehmend verbal äußern, wie es die Interaktion gestalten möchte. Vor allem durch klare Redebeiträge, ausführliche *accounts* und die zunehmende Verwendung von symbolischen Gesten wie das Kopfschütteln, nutzen die Kinder ihre Praktiken auf zielgerichtete Art und Weise. Körperlich zeigen sie immer feiner, dass sie sich von einer vorgeschlagenen Handlung distanzieren,

³⁷ Hier werden vorsichtige Hypothesen geäußert, welche nicht eindeutig bewiesen werden können.

indem sie sich zurücklehnen, Rückwärtsbewegungen machen und durch Blickrichtungen ihre Handlungen unterstützen.

Es ist ein großer Unterschied zwischen der Produktion der Nichtzustimmungen auf der *action*-Ebene der Einjährigen und der der anderen Kinder festzustellen. Kinder im Alter von drei und fünf Jahren zeigen ihrerseits sehr ähnliche multimodale Ressourcen, wobei die der Fünfjährigen etwas komplexer sind: Fünfjährige zeigen z. B. eine größere Vielfalt an Gesten und Mimik (u. a. das Zeigen mit dem Finger, um ein Gegen-*recruitment* zu äußern), symbolische Gesten wie eine Stop-Geste oder häufigeres und vielfältigeres Kopfschütteln.

Quantitative Auswertung der Nichtzustimmungen auf der *action*-Ebene

Auch die Menge an Nichtzustimmungen auf der *action*-Ebene steigt stetig zwischen dem zweiten und dem sechsten Lebensjahr der Kinder an. Kinder beherrschen diese Handlung immer besser und setzen sie damit auch öfters ein. Nicht nur die Anzahl der beobachteten Nichtzustimmungen auf der *action*-Ebene steigt mit der Zeit, sondern es handelt sich auch um einen allgemeinen, nicht personenbezogenen Prozess, da immer mehr Kinder mit zunehmendem Alter diese Praktiken nutzen.

Es werden vorsichtige Hypothesen aufgestellt, die durch weitere Studien überprüft werden müssen: Die Zunahme der Fallmenge und die zunehmende Klarheit der Fälle hängt wahrscheinlich einerseits mit einem größeren Verständnis der individuellen Handlungen innerhalb einer Spielaktivität und andererseits mit einer größeren Kompetenz bei der Identifizierung dessen, was sie im nächsten Handlungsschritt bevorzugen, zusammen. Es muss hinzugefügt werden, dass die Interpretation der Daten aus der Sicht eines Erwachsenen erfolgt, was bedeutet, dass es sicherlich Praktiken der Nichtzustimmung gibt, die von einem sehr jungen Kind als solche ausgedrückt werden, aber für eine erwachsene Perspektive nicht erkennbar sind. Die Nichtzustimmungen von älteren Kindern, die sich klar verbal ausdrücken können, sind leichter zu erkennen als die von Einjährigen.

Im nächsten Kapitel wird die Nichtzustimmung auf der *activity*-Ebene behandelt, und zwar wird analysiert, wie Kinder *joint actions* vorzeitig beenden.

5 Nichtzustimmen auf der *activity*-Ebene

5.1 Anliegen des Kapitels und Einbettung in die vorliegende Arbeit

Wie im vorherigen Kapitel aufgezeigt wurde, kann Nichtzustimmen auf der *action*- oder auf der *activity*-Ebene erfolgen. Letztere ist Gegenstand dieses Kapitels, in dem es um vorzeitige Beendigung von laufenden *joint actions* (Clark 1996) geht.

Die Beispiele werden hier komplexer als im vorherigen Kapitel, da sich die verwendeten Praktiken nicht an die „erwartbare, relevante und adäquate“ (Gülich & Mondada 2008) Progression der Paarsequenzen halten: Die Kinder reagieren in Bezug auf das *recruitment* strukturell disalignierend (Steensig 2019). Die *recruitments* der Korpora berufen sich auf die nächstrelevante Handlung und tragen zur gelungenen Entfaltung der *joint action* bei, während die Nichtzustimmung sich im Falle der vorzeitigen Beendigung von *joint actions* auf die *activity*-Ebene bezieht. Diese Form der Disalignierung mit weitreichenden Konsequenzen für die *joint action* – im Extremfall, die Auflösung der Kopräsenz – wird in diesem Kapitel ausführlich analysiert. Die Sequenzanalysen gehen über die Paarsequenz hinaus, indem sie die Reaktionen berücksichtigen, welche der Nichtzustimmung folgen.

Die in zwei Teile untergliederte erste Leitfrage, mit der sich das vorherige Kapitel auf der *action*-Ebene auseinandergesetzt hat, wird in diesem Kapitel weiterverfolgt – diesmal in Bezug auf der *activity*-Ebene:

1. *Wie äußern deutsch- und französischsprachige Kinder im Alter von ein bis sechs Jahren Nichtzustimmung in Spielinteraktionen mit einem Elternteil?*
 - a) *Welche Systematik lässt sich in den verwendeten Ressourcen finden und welche Praktiken bilden diese Ressourcen?*
 - b) *Welche Ressourcen werden wie in den verschiedenen Altersgruppen verwendet?*

Auf der *activity*-Ebene greifen die Kinder in den Daten auf eine Form der Nichtzustimmung zurück, die zu einer vorzeitigen Beendigung der laufenden *joint action* führt. ‚Vorzeitig‘, weil sie abrupt vorkommt, d. h. ohne Beendigungsvorlauf (Auer 2020: 88; vgl. ‚*pre-closings*‘, Schegloff & Sacks 1973), und in der gewählten sequenziellen Umgebung strukturell disalignierend ist. Das bedeutet, dass diese Nichtzustimmungen in diesem sequenziellen Kontext, in der Form in der sie auftauchen, nicht erwartbar sind: Sie tauchen unerwartet und uneingeleitet auf. Die Praktik der vorzeitigen Beendigung der *joint action* findet sich sowohl im deutschsprachigen Korpus mit teils freien, teils instruktionsgeleitete Spielsituationen (n=108), als auch im französischsprachigen Korpus mit ausschließlich freien Spielsituationen (n=11). In diesem Kapitel wird auf statistische Auswertungsansätze eingegangen, die es ermöglichen weiterführende Hypothesen zu formulieren.

Erst werden allgemeine Konzepte zur Beendigung von Interaktion vorgestellt (5.2). Dann rücken multimodale Formen und konkrete Beispiele vorzeitiger Beendigungen von *joint actions* mit unterschiedlichen kindlichen Strategien in den Fokus (5.3). Es folgt ein Abschnitt über die statistische Auswertung der Nichtzustimmungsfälle in Bezug auf unterschiedliche Faktoren auf der *activity*-Ebene (5.4). Im Anschluss wird die Gesamtkollektion in den Blick genommen und quantitative Vergleiche zwischen der *action*- und der *activity*-Ebene vorgenommen (5.5). Ein abschließender Abschnitt fasst die wichtigsten Erkenntnisse des Kapitels zusammen (5.6).

5.2 Konzepte zur Beendigung in Interaktion

Die Art und Weise, wie Gespräche beendet werden, wurde in der Forschung schon unter dem Begriff *closing* untersucht und hängt mit dem Grad an Partizipation zusammen (5.2.1). Wenn die Partizipation soweit reduziert wird, dass sie die aktive Beteiligung der Teilnehmenden nicht mehr widerspiegelt, spricht man von ‚*disengagement*‘. In den vorliegenden Daten beenden Kinder *joint actions* abrupt und unerwartet (5.2.2), ohne die Praktiken widerzuspiegeln, die üblicherweise bei *closings* in Diskussionen zwischen Erwachsenen zu finden sind. Wie diese vorzeitigen Beendigungen im Verhältnis zu den *closings* stehen, wird im Anschluss kurz verdeutlicht (Kernaussagen).

5.2.1 Ähnliche Konzepte aus der aktuellen Forschung: ‚*closings*‘ und ‚*disengagement*‘

Wie Interaktionen beendet werden, wurde zuerst von Schegloff & Sacks (1973) durch die Betrachtung von ‚*opening up closings*‘ eines Gesprächs untersucht. Üblicherweise werden Beendigungen von Gesprächen angekündigt, bevor sie durchgeführt werden. In ihrer Beschreibung zu ‚Gesprächsbeendigung‘ deuten Birkner et al. (2020: 85-88) auf folgender kanonischen Ablauf hin (A und B sind in einem Gespräch involvierte Interaktanten):

- A / B: Themenbeendigung
- A: erster Beendigungsvorlauf
- B: zweiter Beendigungsvorlauf
- A: erster Gruß
- B: zweiter Gruß
- A / B: Auflösen der Kopräsenz

Es findet zunächst eine Themenbeendigung von A oder B statt. Um Gespräche zu beenden und ‚*closings*‘ anzukündigen, greifen erwachsene Interaktant:innen dann in der Regel jeweils nacheinander auf lexikale Beendigungsvorläufe zurück (Auer 2020: 88) oder ‚*pre-closings*‘ (z. B. ‚*well...*‘, ‚*okay*‘ im Englischen; vgl. Schegloff & Sacks 1973). Im Anschluss folgt ein gegenseitiges Grüßen, und die Kopräsenz wird schließlich aufgelöst. Hier ist anzumerken, dass ein Gespräch aufgelöst werden kann, ohne dass die physische Kopräsenz vollständig aufgehoben wird: Es ist möglich, dass zwei Personen ein Gespräch beenden, während sie nebeneinander bleiben und an getrennten individuellen Aktivitäten beteiligt sind. Weitere Studien beobachten als Beendigungsvorläufe auch körperlich-visuelle Praktiken wie ein Haltungswechsel (Heath 1986) und die Verwendung von ‚*assessments*‘ (Antaki 2002). Li (2019) untersucht in diesem Zusammenhang, wie Aktivitätsabschlüsse in Mandarin mithilfe von gegenseitiges Kopfnicken verhandelt werden. Im Gegensatz zu Erwachsenen, beenden Kinder Gespräche teilweise sehr abrupt ohne Beendigungsvorlauf, z. B. indem sie sich wegrehen und eine neue Aktivität beginnen. Bisher haben nur wenige Studien das Weggehen als koordinierte Form der Beendigung eines Gesprächs untersucht (Broth & Mondada 2013; Tuncer 2015).

Wenn ein Gespräch oder eine gemeinsame Aktivität beendet wird, dann sind die Interaktant:innen nicht mehr in einer *joint action* involviert. Das Beenden einer *joint action* ist also eng mit der Auflösung der Partizipation verbunden. *Engagement* und *disengagement* sind zwei Seiten desselben Phänomens und lassen sich auf der graduellen Skala der Partizipation verorten (Broth & Mondada 2013; Tuncer 2015; Fatigante et al. 2010; Kamunen 2019; Gitte et al. 2019; vgl. Kapitel 2.4.3). Partizipation bezieht sich auf Handlungen, die Formen des Beitrags zur laufenden Interaktion durch die beteiligten Interaktant:innen aufzeigen (Goodwin &

Goodwin 2004: 177). Diese beteiligten Interaktant:innen können mehr oder weniger stark in die laufende Interaktion involviert sein (Peräkylä et al. 2021). Je geringer die Beteiligung, desto weniger engagiert sind die Teilnehmenden. Bei einem vollständigen *disengagement* steigt eine:r der Interaktant:innen aus der sozialen Situation aus. Dadurch verändert sich zwangsläufig die Teilnehmenden-Rahmung: Sowohl die Position der Teilnehmenden zueinander im Raum (Teilnehmenden-Konstellation), als auch die Anzahl der interagierenden Personen können sich verändern – wenn z. B. eine dieser Personen den Raum verlässt. Dieser letzte Fall wird ‚Auflösen der Kopräsenz‘ (Birkner et al. 2020: 88; vgl. 5.2.1) genannt.

Nach Goffman (1957) ist Partizipation per Definition instabil (vgl. Peräkylä et al. 2021: 260). Während engagierte Interaktant:innen sich gegenseitig signalisieren, dass sie beieinander sind und dasselbe Ziel verfolgen, zeigt *disengagement* die Abwesenheit einer relevanten Beteiligung an (Broth & Mondada 2013; Tuncer 2015; Fatigante et al. 2010; vgl. auch Kamunen 2019; Gitte et al. 2019; Peräkylä et al. 2021). Bei der Auflösung des Gesprächs oder der gemeinsamen Aktivität wird die Partizipation also ebenfalls aufgelöst und man spricht von *disengagement*. Doch *disengagement* kann auch auf eine momentane Reduktion der Partizipation hinweisen, wie z. B. bei Peräkylä et al. (2021: 260; im Original hervorgehoben) im Kontext der Therapiesitzung:

[The] facets of momentary interaction—action, bodily orientation, and moral order—hang together, so that they form a “Gestalt.” In a more interpretative vein, we could say that through engagement thus understood, the participant displays, through their body and actions, to the co-participant that “I am here with you in this.” disengagement, in turn, means that a participant does *not* show engagement in these three facets in a moment when such engagement has been made relevant.

Für die Autor:innen bezieht sich *disengagement* auf kurze Momente, in denen die Patientin zwar präsent ist, aber weniger oder gar nicht mehr aktiv involviert ist. Diese Reduktion des Engagements ist z. B. sichtbar durch Blickabwendungen. Von *disengagement* spricht man also, wenn eine partielle oder vollständige Auflösung der aktuellen Situation stattfindet, sei es in Bezug auf die Anzahl der involvierten Teilnehmenden (im Folgenden wird von ‚Teilnehmenden-Rahmung oder -Konstellation‘ die Rede sein) oder auf den Beteiligungsgrad dieser Teilnehmenden. Solche *disengagement*-Praktiken lassen sich besonders in *closing*-Sequenzen, d. h. in Beendigungen von Gesprächen beobachten (Schegloff & Sacks 1973). *disengagement* wird demnach als eine „Sammlung von Praktiken zur Auflösung von Partizipation“ (Klatt & Krug 2023: 30) konzeptualisiert, wobei die Beteiligung eines Teilnehmers/einer Teilnehmerin mehr oder weniger stark reduziert wird (Peräkylä et al. 2021); eine Reduktion, die im Extremfall zur Auflösung des Beteiligungsrahmens – etwa weniger Engagement zeigen, aber immer noch präsent sein – und/oder zur Auflösung der Teilnehmenden-Konstellation (z. B., wenn eine Person den Raum verlässt) führen kann. *Disengagement* ist also kein binäres Phänomen, sondern wird als Kontinuum verstanden. Vollständiges *disengagement* (*total disengagement*‘, ebd. 271) ist eine extreme Form des *disengagements* und wird in der vorliegenden Arbeit ‚(vorzeitige) Beendigung der *joint action*‘ genannt.

Disengagement gestaltet sich multimodal und kann durch Körperorientierung und -position kommuniziert werden, indem Interaktant:innen „ihre Körper so einsetzen, dass das Auflösen einer sozialen Situation als solches für die Ko-Interagierenden erkennbar wird“ (Klatt & Krug 2023: 34; vgl. Schegloff 1998; Broth & Mondada 2013). So wie die Blickrichtung eine zentrale Rolle bei der Kontaktaufnahme und der Aufrechterhaltung des Engagements spielt, ist auch das Abwenden des Blicks bedeutsam, um *disengagement* anzuzeigen (Rossano 2013; vgl.

auch Gitte et al. 2019, im Fall von Demenz). Doch auch wenn der Blick eine zentrale Rolle bei der Herstellung von *engagement displays* spielt (Rossano 2013), führt nicht jede Blickabwendung zwangsläufig zur Auflösung der sozialen Situation (Goodwin 1981; Klatt & Krug 2023). Ohne von *disengagement* zu sprechen, haben Damast et al. (1996: 1755) darauf hingewiesen, dass Mutter-Kind-Spielaktivitäten enden, wenn Teilnehmende zwei Sekunden oder länger zu einem anderen Objekt schauen. Diese Zeitmessung ist nicht besonders prägnant für eine ethnomethodologische Untersuchung, da Blickabwendungen nicht zwangsläufig mit einer ‚*closing sequence*‘ verbunden sind. Doch sie zeigt die Relevanz des Aufmerksamkeitsfokus. Ein Aufmerksamkeitsfokuswechsel kann ein Hinweis dafür sein, dass das Kind aus der etablierten Spielaktivität aussteigen möchte und ein *disengagement* einleitet. Letztendlich muss aber sequenziell untersucht werden, welche Rolle dieser Wechsel tatsächlich einnimmt. Wie die vorzeitige Beendigung der *joint action* mit den genannten Konzepten zusammenhängt und wie sie sich gestaltet, ist Teil des nächsten Abschnittes.

5.2.2 Vorzeitige Beendigung der laufenden *joint action*

Die Praktik der vorzeitigen Beendigung der laufenden *joint action* unterscheidet sich von den beiden vorangegangenen Praktiken des Aushandelns und Ablehnens (vgl. Kapitel 4) dadurch, dass sie auf einer anderen Ebene stattfindet: Diese Form der Nichtzustimmung spielt sich nicht mehr auf der Ebene der nächsten lokalen Handlung in der Handlungskette ab, sondern auf der höheren Ebene der Aktivität innerhalb der allgemeinen strukturellen Organisation (Robinson 2013). Bei der Durchführung dieser Praktik wird die *joint action* in der etablierten Spielaktivität vom Kind unterbrochen.

Wenn die Teilnehmenden eine *joint action* beenden, spricht man in der Regel von einer Abschluss-Sequenz (‚*closing sequence*‘, Schegloff & Sacks 1973), da eine laufende Aktivität beendet wird. Die von Erwachsenen produzierten Abschluss-Sequenzen folgen einem bestimmten normativen Protokoll (Birkner et al. 2020: 85-88). In den vorliegenden Daten halten sich Kinder nicht an dieses Protokoll und kündigen Abschlüsse zum Beispiel selten im Voraus an. Sie beenden die *joint action* also abrupt, als es bisher in der Erwachsenenforschung beschrieben wurde. Indem das Kind deutlich macht, dass es die etablierte Spielaktivität beenden möchte, zeigt es Formen des *disengagements*. Das gemeinsame interaktionale Projekt der *joint action* wird vom Kind unterbrochen, indem es seine aktive Beteiligung innerhalb dieser Spielaktivität reduziert oder sich zurückzieht. In der Interaktion herrscht generell eine Präferenz für Progressivität und Kontiguität (Sacks 1987; Stivers & Robinson 2006), d. h. Aktivitäten werden vorzugsweise vorangetrieben (vgl. 2.5.4). Das vorzeitige Beenden einer *joint action* beeinträchtigt diese Progressivität: Die laufende gemeinsame Handlung, bei der die Interaktant:innen innerhalb der gemeinsamen Aktivität gemeinsam auf ein Ziel hinarbeiten, wird unterbrochen. Bei der Beendigung einer *joint action* in einer Spielaktivität wird die Beteiligung des Kindes vorübergehend aufgelöst und die Sequenz pausiert oder beendet. Die Kinder beginnen jedoch häufig gleich im Anschluss eine neue Spielaktivität und laden die anderen Teilnehmenden manchmal zu einer neuen *joint action* ein.

Diese Praktiken treten sequenziell vorzeitig auf, da das elterliche *recruitment* diese Form der Reaktion nicht projiziert: Die initierende Handlung verlangt eine Annahme oder Ablehnung der folgenden Handlung und bezieht sich somit auf den nächsten Handlungsschritt und nicht auf die gesamte *joint action*. Eltern müssten zwar jederzeit damit rechnen, dass die Kinder das Spiel beenden, aber die Handlung wird in der Sequenz strukturell nicht projiziert und Beendigungen sind daher in dieser sequenziellen Position unerwartet.

Im Trans-Gen-Korpus wurde die Dauer des Spiels im Voraus festgelegt, so dass die Interaktant:innen nicht frei entscheiden können, die (Spiel-)Aktivität zu beenden. Trotz des vorgegebenen Rahmens, wollen viele Kinder die *joint action* oder die laufende Spielaktivität beenden. Interessanterweise findet sich diese Praktik sowohl im Trans-Gen-Korpus als auch im ILuPE-Korpus, dessen Rahmen freier gestaltet ist. Allerdings kommt es nur im zweiten Korpus zu einer vollständigen Auflösung der Beteiligung des Kindes mit einer veränderten Teilnehmenden-Konstellation, die zum Ende der Aufnahmesitzung führt.

Die Praktik der Beendigung der *joint action* kann vier verschiedene Hauptformen annehmen: Die Beendigung kann hauptsächlich durch 1) verbale Markierung, 2) körperliche Distanzierung, 3) ein explizites Alternativangebot mit einer abrupten Initiierung oder 4) durch Nichtreagieren ausgedrückt werden. Konkrete Beispiele werden diese Formen im nächsten Abschnitt veranschaulichen.

➤ Kernaussagen zu Konzepten der Beendigung von Interaktion

Festzuhalten ist, dass *closings* – also Abschlüsse von Gesprächen – zwar erforscht wurden, dabei aber vor allem die Praktiken von Erwachsenen berücksichtigt wurden. Die Art und Weise, wie Kinder Spielaktivitäten beenden, nachdem sie aufgefordert wurden, eine lokale Handlung durchzuführen, wurde noch nicht analysiert. Eine *joint action* zu beenden bedeutet, die eigene Beteiligung zu reduzieren und weist Formen des *disengagements* auf. Bei Kindern äußert sich diese Praktik ganz anders als bei Erwachsenen, z. B. weil es keine Beendigungsvorläufe gibt (Kinder beenden die *joint action* vorzeitig und abrupt) und weil die körperliche Komponente eine zentrale Rolle spielt (vor allem die Jüngeren setzen ihren Körper stark ein). Diese Praktik ist mit dem EPT disalignierend, da das *recruitment* eine Reaktion auf der *action*-Ebene erfordert. Es lassen sich vier Formen finden, die im nächsten Abschnitt anhand konkreter Analysen dargestellt werden: die verbale Markierung der Beendigung, die körperliche Distanzierung, das explizite Alternativangebot durch eine abrupte Initiierung und das Nichtreagieren.

5.3 Analysen: Vorzeitige Beendigung der laufenden *joint action*

Kinder greifen auf unterschiedliche Ressourcen zurück, um eine *joint action* vorzeitig zu beenden (5.3.1). Mütterliche Reaktionen auf die Strategien der Einjährigen werden zusätzlich in den Blick genommen, um die Interpretationsargumentation mithilfe der Sinnüberprüfung am nächsten *turn* zu bestärken. Vier Beispiele werden im Abschluss präsentiert und fokussieren auf vier unterschiedliche Strategien im Trans-Gen-Korpus: verbale Markierung der Beendigung (Beispiel 1, 5.3.2), körperliche Distanzierung (Beispiel 2, 5.3.3), explizites Alternativangebot durch eine abrupte Initiierung (Beispiel 3, 5.3.4) und Nichtreagieren (Beispiel 4, 5.3.5). Zwei weitere Beispiele aus dem ILuPE-Korpus zeigen eine körperliche Distanzierung (5.3.6) und eine verbale Markierung der Beendigung (5.3.7). Auf der linken Seite der Transkription befinden sich Pfeile in verschiedenen Farben: Hellgraue Pfeile markieren das elterliche *recruitment* und dunklere Pfeile heben die Handlungen des Kindes hervor, welche die Nichtzustimmung ausdrücken. Ein kurzer Abschnitt geht auf die Reaktionen der Kinder nach einer nicht Akzeptanz der Eltern ein (5.3.8). Ein Zwischenfazit fasst die Erkenntnisse aus den Analysen zusammen (5.3.9).

5.3.1 Formen der vorzeitigen Beendigung (Trans-Gen-Korpus)

5.3.1.1 Kindliche Ressourcen im Alter von einem, drei und fünf Jahren

Die vorgestellten Beispiele zeigen, wie Kinder im Alter von einem und fast drei Jahren eine *joint action* beenden. Folgende Tabelle (Tab. 11) sammelt und fasst die Ressourcen zusammen, die von den Kindern in der gesamten Kollektion in den drei Altersstufen genutzt werden. Die Sammlung der Sequenzen in denen diese Praktik vorkommt bildet 108 Fälle. Davon sind 65 Fälle im Alter von einem Jahr zu finden, 36 im Alter von drei Jahren und drei Fälle im Alter von fünf Jahren. Basierend auf dem Modell der Ressourcen-Tabelle im vorangegangenen Kapitel, benennt die linke Spalte den Ressourcentyp (semantisch und morpho-syntaktisch, körperlich-visuell und prosodisch), die drei folgenden Spalten die drei Alterskategorien der Kinder.

	1 Jahr (65 Fälle)	3 Jahre (40 Fälle)	5 Jahre (3 Fälle)
Semantisch und morpho-syntaktisch	<ul style="list-style-type: none"> - Verschiedene Vokalisierungen (<i>nie: NA; wAH; <<h, l> !AH!>; <<h, l> ah DA da>; <<behaucht> ha hai::>; da_iih; ja; eh PA::m ah; wä::h_äh; j_HAA::</i>) - Deiktisch: da - Auf <i>recruitment</i> nicht antworten 	<ul style="list-style-type: none"> - Negationsresponsiv (<i>nee; nein; hmhm</i>) - Vollständige Sätze: <i>mama ich wollte- (xxx) ich will was anderes; ich such nur was hier [am Spielregal]; (xxx) was anderes haben; ich spiel des; also dann spielen wir ein anderes (spiel); gleich darf ich (xxx); de:s; oh mama; ich such den; (xxx) komm die fenster raus; ich mag das ni_mehr; ich mach (-) jetzt das da; mir ist schlecht</i> - Vokalisierungen: <i>WO(p); mmh</i> - Etwas in Bezug auf Spielzeug aus dem Spielregal erzählen/beschreiben/benennen - <i>Summon ‚Mama‘</i> zum Unterbrechen des <i>recruitments</i> - Widersprüchliche Handlungen: <i>ja-Responsiv</i> auf <i>recruitment</i> antworten (aber aufstehen und gehen) - Nicht adäquate Antwort geben (z. B. Themenwechsel) - Vollständige Sätze als Gegen-recruitment: <i>du musst es ganz alleine; du musst es (-) machen; das kannst (-) du machen (...) ich spiel mit den autos (...) nein, das baust du; nein mama</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Unwillingness-account (an STU): <i>ich mag nicht mehr</i> (Einzelfall) - Keine Antwort geben
Körperlich-visuell	<ul style="list-style-type: none"> - Aufstehen und weglaufen/ wegkrabbeln - Oberkörper abwenden - Vom Schoss herunterrutschen - Sich nach vorne oder nach hinten fallen lassen - Kurz auf relevantes Objekt schauen, dann Blick abwenden - <i>recruitment</i> ganz schnell erfüllen und wegkrabbeln (2 Fälle) - Relevantes Objekt wegwerfen/zur Seite schieben/fallen lassen 	<ul style="list-style-type: none"> - Aufstehen und zum Spielregal laufen (langsam bis schnell) - sich langsam und sitzend dem Spielregal nähern - Spielzeug aus dem Spielregal erkunden - Sich von Mutter und Puzzle wegdrehen - Auf <i>recruitments</i> nicht reagieren - Sich langsam zur Seite auf den Boden legen - Sich langsam zur Seite drehen und langsam wegkrabbeln - Einmal um die eigene Achse drehen und sich 1,50 m von der Mutter entfernt hinsetzen 	<ul style="list-style-type: none"> - Auf das <i>recruitment</i> nicht reagieren - Puppe Leo an den Klamotten halten und mit dem Kopf nach hinten kippen (Einzelfall) - Leos Sachen in die Tasche aufräumen³⁹ - Mutter beobachten, wie sie Leo beruhigt - Partizipation auf das Nötigste reduzieren - Kopfschütteln (leicht) (Einzelfall)

³⁹ Das Kind ist schon nicht mehr in der Spielaktivität mit Leo involviert. Es räumt nur auf, damit es schneller zum Ende kommt. Das Kind übernimmt nichts mehr, was direkt mit der Puppe zu tun hat und packt die Tasche zusammen. Es bleibt jedoch sitzen und ist noch mit dem Aufräumen (als parallele Spielaktivität) involviert.

Klatt: Kooperative Nichtzustimmung

	<ul style="list-style-type: none"> - Neues Spielzeug in die Hand nehmen/erkunden - Mit Finger auf neues Spielzeug zeigen - Kind vertieft sich in eine andere Spielaktivität und reagiert nicht mehr auf die Mutter - Unruhige Gesten (klopfen, sich hin und her drehen/krabbeln) - Relevantes Objekt unbrauchbar machen (z. B. Buch plötzlich schließen) --> in den Daten immer auch in Verbindung mit weggehen/krabbeln - STU ein Spielzeug anbieten³⁸ - STU anschauen - MUT aus mehr Distanz anschauen - Neues Spielzeug anstarren - Kurzes Kopfschütteln 	<ul style="list-style-type: none"> - Kopfschütteln (schnell/kurz/kräftig) - sich zur Seite fallenlassen und zum Regal rollen. - Im Bogen um die Mutter laufen - Arme fallenlassen, Schulter tief halten - mit Finger auf Spielzeug zeigen - Zum Spielregal schauen, Oberkörper zum Regal drehen - Arm-Bewegung wie ein Faustschlag in der Luft - Innehalten, Puzzleteil nachdenklich anschauen - Kopfschütteln und Stirnrunzeln - Unruhige Bewegungen mit dem Körper (hin und her wippen; Unterlippe beißen; Hände zu sich bringen) - Puzzle fallenlassen oder auf dem Boden werfen - Zum Boden schauen - Sich zurücklehnen - Kopf senken - Schultern heben - Offene Hand heben
<p>Prosodische Aspekte</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Laute Schreie - Laute und hohe Stimme - Behauchte und angestrenzte Stimme - Weinen (z. B. bis es vom Schoß runter darf) - Stark betonte und gedehnte Vokalisierungen: NA;WAH; !AH!; DA; PA::m; j_HAA:: 	<ul style="list-style-type: none"> - Verschiedene Betonungen: ANderes; SUCH; SPIEL; DANN, DARF; DE:s;FENster; MAG; Jetzt; SCHLECHT; MAma; DU; GANZ; mUSSt; ma-CHEN; BAUST - laute/leise Vokalisierung - Betonungen auf verschiedene Wörter im Satz (Pronomen <i>du</i>, Verben, <i>summon</i> ‚Mama‘) - Leise sprechen - Auf <i>recruitments</i> nicht reagieren - Tief durchatmen, Luft anhalten

Tabelle 11: Multimodale Ressourcen der vorzeitigen Beendigung im Trans-Gen-Korpus (108 Fälle; 47 Kinder über die drei Aufnahmezeitpunkte hinweg).

³⁸ Diese Art von Verhalten zeigt, dass einige Kinder Interesse an der Studienleitung haben und gerne mit ihr spielen würden.

Diese Auflistung der verwendeten Ressourcen macht verschiedene Tendenzen in den drei Altersgruppen sichtbar.

Einjährige

Zunächst fällt auf, dass die Praktik der Beendigung von *joint actions* durch Einjährige häufig von Vokalisierungen begleitet wird, was bei den Praktiken auf der *action*-Ebene nicht der Fall war (vgl. Tab. 5, 6 und 7). Es scheint, dass Kinder schon früh klar zwischen einer Nichtzustimmung auf der *action*-Ebene und einer Nichtzustimmung auf der *activity*-Ebene unterscheiden und letzteres durch proto-sprachliche Verfahren markieren. Die ausgeprägtesten Ressourcen sind körperlich-visueller Natur, insbesondere mit Mitteln der körperlichen Distanzierung (Wegkrabbeln, Aufstehen und Weglaufen, Abwenden des Oberkörpers) oder auch durch das Wegstoßen des relevanten Objekts. Es finden sich auch unruhige Bewegungen, wie hin und her krabbeln oder das relevante Objekt wird ‚unbrauchbar gemacht‘, indem z. B. ein Buch, das gerade gelesen wird, geschlossen wird. Diese Gesten werden in den Daten immer von Wegkrabbeln oder einer Form der Distanzierung begleitet. Wenn keine Distanzierung folgt, dann bleibt das Kind in der *joint action* engagiert, das Buch wird wieder geöffnet und die Geste wird von den Eltern als eine Ablehnung auf der *action*-Ebene interpretiert. Das Aufnehmen eines anderen Objekts in die Hand kann sowohl als Abschluss der aktuellen Spielaktivität als auch als Eröffnung der nächsten Spielaktivität dienen.⁴⁰ Dabei verschwimmt die Grenze zwischen Beendigungs- und Eröffnungs-Spielphasen. Manche Kinder vertiefen sich in ein Spiel mit einem anderen Gegenstand und reagieren nicht mehr auf die mütterlichen Redebeiträge.

In zwei Fällen erledigt das Kind das *recruitment* schnell, bevor es wegkrabbeln will. Es stellt sich die Frage nach der Kategorisierung dieser beiden Fälle: Warum sind sie Teil der Kollektion, wenn das Kind das *recruitment* doch durchführt? Handelt es sich nicht um eine *Zustimmung*? Die Kinder in diesen beiden Fällen führen die Handlung zwar aus, aber sie tun dies sehr schnell und oberflächlich und nur, weil das zu manipulierende Objekt auf ihrem Weg liegt, auf dem sie wegkrabbeln wollen. Diese Kinder haben sich bereits für das Beenden der Spielaktivität entschieden, wenn sie die geplante Handlung ausführen und produzieren sie im Schwung der Beendigungsbewegung.

Prosodische Ressourcen werden eingesetzt, um das Beenden der *joint action* auszudrücken: laute Schreie, die Verwendung einer besonders lauten und hohen sowie behauchten und angestregten Stimme, und Weinen. Weinen kann in Anlehnung an Waring & Yus (2017) Studie als Ausdruck der Neuverhandlung einer Abmachung analysiert werden. In diesem Fall bezieht sich die Abmachung auf die *joint action*, die vom Kind in Frage gestellt wird: Weinende Kinder möchten in dieser sequentiellen Umgebung entweder die *joint action* beenden (und nicht mehr mit ihre:m Interaktionspartner:in spielen) oder den gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus und damit die Spielaktivität wechseln (in diesem Fall wird eine neue *joint action* initiiert, mit einem anderen Spielgegenstand).

Dreijährige

Die 36 Fälle der Beendigung von *joint actions* durch Dreijährige zeigen umfangreiche semantische und morfo-syntaktische Ressourcen. Sie verwenden verschiedene

⁴⁰ Dieses Phänomen kann mit dem transitionalen ‚token ‚okay‘‘ (vgl. Beach 1993) verglichen werden, das oft als Übergang verwendet wird und sowohl die vorherige Sequenz abschließt als auch die nächste eröffnet. Äquivalent wirkt bei Kindern das Aufnehmen eines neuen (Spiel-)Gegenstands in die Hand: Sie schließen die vorherige Spielsequenz ab und eröffnen einen Raum für eine neue Sequenz mit diesem neuen Spiel.

Negationsresponsive (,nee‘, ,nein‘, ,hmhm‘) und viele vollständige Sätze. Einige dieser Sätze beinhalten die Weigerung, weiterhin am etablierten Spiel teilzunehmen (,ich mag das nicht mehr‘) und zeigen teilweise einen gesundheitlichen Grund auf (,mir ist schlecht‘), während andere Raum für ein neues Spiel eröffnen (,ich will was anderes‘). Diese Kinder verwenden – wie die Einjährigen, wenn auch seltener – Vokalisierungen (z. B. ,wop‘). Das *summon* ‚Mama‘ taucht auf, aber nur als Mittel um das mütterliche *recruitment* zu unterbrechen. Kinder nennen Gegenstände, die sie im Spielregal sehen, um die Aufmerksamkeit auf andere Objekte zu lenken und zu versuchen, zu einer neuen Spielaktivität zu wechseln. Es gibt auch widersprüchliche Handlungen, in denen das Kind dem *recruitment* verbal zustimmt, beispielweise mit dem Responsiv *ja*, aber gleichzeitig aufsteht und weggeht. Einige Kinder geben eine unangemessene Antwort und wechseln z. B. das Thema.

Dreijährige Kinder produzieren ebenfalls Gegen-*recruitments*, in denen sie der Mutter die Verantwortung für die gesamte Spielaktivität geben. Diese disalignierenden Handlungen schaffen eine neue konditionelle Relevanz der Paarsequenz (Gülich & Mondada 2008: 52). Wenn man sich die Ressourcentabelle der Modifizierung des projizierten Agens zum gleichen Aufnahmezeitpunkt (t3) ansieht (vgl. Tab. 5), fällt auf, dass verbale Gegen-*recruitments* auf der *action*-Ebene sehr kurz sind: Sie bestehen hauptsächlich aus Negationsresponsive mit dem *summon* ‚Mama‘ oder mit dem Personalpronomen ‚du‘, die zum Teil betont werden. Nur ein einziges Vorkommen enthielt einen komplexen Satz zum Ausdruck des Gegen-*recruitments* (,du musst das jetzt machen‘, Tab. 5). Auf der *activity*-Ebene hingegen sind komplexe Sätze in allen Beispielen vorhanden (,du musst es ganz alleine machen‘; ,du musst es machen‘; ,das kannst du machen‘; ,nein, Mama‘). Die Länge der *TCUs* (,turn-constructive unit‘, Schegloff 2007) scheint sich dem Umfang der Ebene (lokale *action*- oder globale *activity*-Ebene) anzupassen.

Auf der körperlichen Ebene stehen die Dreijährigen, die sich aus der *joint action* zurückziehen, auf und gehen zum Spielregal. Einige tun dies sehr leise, fast auf Zehenspitzen, andere rennen. Einige gehen an ihrer Mutter vorbei, während andere im Gegenteil einen großen Bogen um die Mutter herum machen, um ihr zu entkommen und das Spielzeugregal zu erreichen. Sobald sie sich in der Nähe des Spielregals befinden, beginnen sie, es zu erkunden. Fast systematisch wird die körperliche Beendigung durch die Distanzierung von der Mutter und vom Puzzle ausgedrückt. Kopfschütteln wird oft verwendet, um sowohl auf dem *recruitment* zu antworten, als auch um die Beendigung zu symbolisieren. Kinder wechseln mit dem Blick zwischen Puzzle und Spielregal; sie lassen ihre Arme fallen und halten die Schulter tief, um ihre Unmotiviertheit auszudrücken (zusätzlich lassen sie z. B. das Puzzle fallen oder senken den Kopf); sie zeigen mit dem Finger auf Spielzeug im Spielregal; imitieren eine Art Faustschlag in der Luft; halten inne und schauen nachdenklich zum Puzzle, bevor sie sich davon distanzieren; schütteln den Kopf und runzeln die Stirn; machen unruhige Bewegungen mit dem Körper – genauso, wie die Einjährigen –, indem sie z. B. hin und her wippen.

Auf prosodischer Ebene stellt man überrascht fest, dass bei der Beendigung der *joint action* die Dreijährigen im Allgemeinen ruhiger sind als die Einjährigen. Sie verwenden verschiedene Betonungen in ihren ganzen Sätzen, setzen den Hauptakzent mal auf das Verb (,such‘, ,spiel‘, ,darf‘, ,mag‘), mal auf das Zeitadverb (,dann‘, ,jetzt‘) und betonen damit die Zeitlichkeit und die Spieltransition; sie betonen Adjektive (,anderes‘) und Demonstrativpronomen (,das/des‘), die auf das neue Spielzeug referieren, sowie Adjektive, die den Grund für die Beendigung benennen (,schlecht‘). Sie schreien und weinen nicht. Ressourcen, die bei einjährigen Kindern immer wieder auftreten. Es zeigt sich jedoch ein vollkommen anderes Verhalten, wenn die Mütter versuchen, ihr Kind zum Beginn des Puzzles einzuladen, wenn zuvor keine *joint action*

vereinbart wurde. In diesen Fällen sind die Kinder sehr unruhig, schreien, beschweren sich und wollen sich nicht am Puzzle beteiligen. Diese Beispiele werden hier nicht berücksichtigt, da sie einen anderen sequenziellen Kontext aufweisen. Sie lassen aber folgende Hypothese formulieren: Kinder sind tendenziell ruhiger beim Ausdruck der Beendigung einer Spielaktivität, wenn sie sich auf eine *joint action* eingelassen haben, als wenn sie sich von Anfang an weigern, sich in einer *joint action* zu beteiligen.

Fünffährige

Es gibt nur wenige Nichtzustimmungsfälle der fünfjährigen Kinder, daher ist die Beschreibung der Ressourcen, die Kinder in diesem Alter nutzen wenig repräsentativ für diese Altersgruppe. Eines der weiblichen Kinder gibt einen Grund an („ich mag nicht mehr“), kippt die Puppe Leo nach hinten und hält sie nur am Stoff des T-Shirts fest. Das Mädchen spricht leise und wendet sich an die Studienleitung, da die Mutter mit dem kleinen Bruder beschäftigt ist. Im ersten der beiden anderen Beispiele, beide aus derselben Aufnahme stammend, stellt der Junge die Trinkflasche, die die Mutter neben ihn stellt, auffällig laut auf dem Tisch und räumt das Wickelmaterial auf, um die Interaktion schnell zu beenden. Er antwortet auf das Nachhaken der Mutter mit einem leichten Kopfschütteln. Im zweiten Ausschnitt reagiert der Junge auf das *recruitment* mit einem Kopfabwenden und räumt das Material weiter auf. Er verschließt die Trinkflasche mit einer zügigen Bewegung, legt sie in die Tasche und sieht die Studienleitung wartend an. Alle seine Gesten drücken Irritation oder Ärger aus, sowie den Wunsch, fertig zu werden. Obwohl er sich weiterhin teilweise an der Interaktion beteiligt, distanziert er sich von der *joint action*, lehnt alle *recruitments* der Mutter ab und interveniert nicht in der Interaktion mit Leo. Er reduziert seine Partizipation auf das Minimum und führt gezielt nur solche Handlungen aus, die das Ende der Spielaktivität vorantreiben. Im Vergleich zu Ein- und Dreijährigen ist also auffällig, dass Kinder mit fünf Jahren sitzen bleiben und ruhig sind. Sie bleiben grundsätzlich engagiert, reduzieren aber ihre Partizipation soweit, dass sie nur noch zum Ende der Spielaktivität beitragen. Der Ausdruck des Beendens durch körperliche Distanzierung, ist bei den älteren Kindern nicht mehr vorhanden.

5.3.1.2 Reaktionen der Mütter als Interpretationsargumentation (im t2)

Bisher wurden vor allem die Ressourcen betrachtet, welche die Kinder nutzen, um Beendigungen von *joint actions* zu provozieren. Die Reaktionen der Eltern bringen die Funktionen der kindlichen Ressourcen zum Vorschein, indem sie zeigen, wie Eltern diese Handlungen interpretieren. Im Folgenden werden daher Beispiele der elterlichen Reaktionen aus dem ersten Aufnahmezeitpunkt besprochen. Bei Kindern in der präverbalen Phase sind die Reaktionen der Mütter eine grundlegende analytische Bezugsquelle, um die Handlungen dieser Kinder zu verstehen.

Die folgenden Zitate stammen aus dem Aufnahmezeitpunkt t2 und zeigen Redebeiträge der Mütter, die unmittelbar nach dem vorzeitigen Ende der *joint action* geäußert wurden. Ein Teil dieser Redebeiträge bezieht sich auf die nächste Spielaktivität, die das Kind initiiert:

- sollen wir was ANderes spielen,
- ist das Auto interesSANter,
- DOCH wieder das bUch;
- was SUCHST dU,=das BUCH?
- magst du lieber ein BUCH anschauen?
- jEtzt suchst du DAS da wieder ne,

In diesen Fällen weisen die Mütter implizit darauf hin, dass sie das Beenden als solches erkannt haben. Sie sind bereits einen Schritt weitergegangen, indem sie die nächste Spielaktivität akzeptieren, benennen und unterstützen. Den Wünschen der Kinder zu folgen, ist im t2-Aufnahmezeitpunkt möglich, da es sich um ein Freispiel handelt.

Ein anderer Teil der Reaktionen der Mütter hingegen bezieht sich eher auf die gerade stattgefundenene Auflösung der Partizipation in der *joint action* und benennt die Funktionen der multimodalen Handlungen der Kinder. Dabei werden oft die vermeintlichen Wünsche oder inneren Zustände der Kinder erwähnt:

- WILLst du nicht mEhr,
- ist es schon wIeder UNinteressant,
- MÖchest du nIcht;

Manchmal erwähnen die Mütter auch die Auswirkungen der Beteiligungsauflösung auf die *joint action*:

- soll die mama alleINE aufrÄumen,

Auch wenn es sich um freies Spielen handelt, gibt es Regeln und Grenzen, die die Kinder nicht überschreiten dürfen. Die Mütter drücken diese Verbote durch die Produktion neuer *recruitments* mit Befehlen aus:

- HA:lt, =SCHÖNhierbleiben;
- kOmm HER,

oder mit explizitem Verbotsausdruck:

- du dArfst da nicht HIN,

Es ist nicht überraschend, dass die Kinder im Alter von einem Jahr ihre Partizipation in *joint actions* häufig abrupt auflösen und sich für andere Spielzeuge interessieren. In diesem jungen Alter kann die Aufmerksamkeitsspanne der Kinder noch relativ gering sein (Boyden & Ennew 1997; Punch 2002), sie haben eine große Neugierde (vgl. Explorationsverhalten, Buchheim 2016) und wollen vorhandene – teilweise unbekannte, also spannende – Spielzeuge erkunden. Dies sorgt für einen sehr häufigen Wechsel der Spielaktivitäten. Im Folgenden werden sechs konkrete Beispiele aus den zwei Korpora vorgestellt.

5.3.2 Beispiel 1: Verbale Markierung der Beendigung

In diesem Ausschnitt aus dem t3-Aufnahmezeitpunkt spielen Mutter (MUT) und Kind (KIN) im C-Arrangement (Ciolek & Kendon 1980) mit dem Puzzle im Spielzimmer der Universität. Das Mädchen ist ca. drei Jahre alt und beide Teilnehmerinnen haben die Aufgabe bekommen, zusammen zu puzzeln.⁴¹ Die Gesamtdauer der Aufnahme dauert elf Minuten und 45 Sekunden. Kurz vor Beginn der Sequenz hat das Kind ein Puzzle vervollständigt und die Mutter hat es zur Seite geschoben, zu den anderen fertigen Puzzles. Der behandelte Ausschnitt befindet sich in der Mitte der Aufnahme und erstreckt sich von Minute 00:05:14 bis Minute 00:05:29. Es handelt sich um eine Vorbeendigungsphase, in der das Mädchen versucht, die Sequenz abzuschließen. Es gelingt ihr jedoch nicht, weil die Mutter das nicht akzeptiert. Beide Teilnehmerinnen sind im Anschluss an diesen Ausschnitt wieder in die Puzzleaktivität involviert. Das

⁴¹ Da der Anfang der Sequenz mit den Instruktionen der Studienleitung nicht aufgezeichnet wurde, ist es nicht möglich, sie hier zu transkribieren.

#1



Dann antwortet die Tochter auf das *recruitment* mit einem vollständigen Satz, der die Verantwortung für die nächste relevant gesetzte Handlung (das nächste Puzzle machen) an die Mutter abgibt: *tUst_es GANZ alleEine* (Z. 07). Dabei hebt die Tochter ihre rechte Hand (Z. 08, #2). Diese Geste ist möglicherweise eine symbolische Distanzierung von der Situation (eine Art Stop-Geste), oder eine *turn-holding*-Geste (Selting & Couper-Kuhlen 2001: 208; dt. Redebeitrags-Haltepraktik, Birkner et al. 2020: 495), welche dem Mädchen ermöglicht die volle Aufmerksamkeit ihrer Mutter zu bekommen. Interessant ist, dass diese Bewegung nahtlos in die nächste Geste überfließt, indem sie die Hand wieder langsam senkt und auf den Boden klatscht (Z. 10, #3). Dieses Klatschen unterstützt den definitiven Charakter der Aussage und setzt einen klaren Punkt. Auch diese Geste geht nahtlos in die nächste über: Die Tochter stützt sich auf der auf den Boden geklatschten Hand ab, um aufzustehen (#4).

#2



#3



#4



Diese Reihe an Handlungen gibt der Sequenz einen dramatischen Charakter. Die Tochter spricht leise, sodass die Mutter still sein muss um sie zu hören, und setzt gezielt körperliche Ressourcen ein, um ihr interaktionales Projekt deutlich zu machen: Beim Einatmen zieht sie die Schultern hoch und öffnet die Hände, um die Spannung zu halten. Dann löst sie zu einem

ganz bestimmten Zeitpunkt – am Ende ihres *Gegen-recruitments* und bevor sie aufsteht – die Spannung auf, indem sie sich nach vorne fallen lässt und mit der Hand auf den Boden klatscht. Die Aussage *tUst_es GANZ allEine* (Z. 07) bezieht sich im Sprecherwechsel erstmal nur auf das mütterliche *recruitment* und die nächste relevante Handlung: Die Mutter soll das nächste Puzzle alleine machen. Doch als die Tochter aufsteht, um zum Spielregal zu laufen wird klar, dass sie die *joint action* beendet. Damit lässt sie ihre Mutter alleine mit der Spielaktivität ‚Puzzle‘ und gibt ihr implizit die Verantwortung für die komplette Spielaktivität. Die Tochter möchte alleine zum Spielregal laufen und lädt ihre Mutter nicht dazu ein, ihr zu folgen. Das *Gegen-recruitment* disaligniert mit dem mütterlichen *recruitment* und schafft eine neue konditionelle Relevanz der Parsequenz. Es fungiert gleichzeitig als Beendigung der *joint action*.

Die Mutter akzeptiert weder das *Gegen-recruitment* noch die Auflösung der Partizipation ihrer Tochter. Auf das *Gegen-recruitment* reagiert sie mit einem Negationsresponsiv (‚nein‘) und einem erneuten *recruitment*, indem sie diesmal nur die Tochter verantwortlich macht, mithilfe des Personalpronomens ‚du‘ (Z. 14). Die Tochter blickt kurz auf das relevante Puzzleteil und die Mutter folgt den Bewegungen des Kindes mit ihrem Blick. Die Tochter löst jedoch sofort ihren Blick vom Puzzle und läuft Richtung Spielregal. Daraufhin erklärt ihr die Mutter, dass sie die Aufgabe haben, sich mit dem Puzzle zu beschäftigen und greift dafür auf das Modalverb ‚müssen‘ (Z. 19) zurück. Sie fügt hinzu, dass sie noch nicht mit dem Spielzeug aus dem Spielregal spielen ‚dürfen‘ (Z. 22). Mit dem Modalverb ‚dürfen‘ macht die Mutter deutlich, dass es sich um eine Aufgabe mit vorgegebenen Instruktionen handelt und dass sie als Interaktantin nicht die deontische Macht hat, das Spiel zu wechseln. Obwohl die Tochter nicht explizit gesagt hat, wohin sie gehen möchte, zeigt die Mutter hier mit dem Demonstrativum ‚das‘ – als Referenz auf das andere Spielzeug – dass sie weiß, wohin ihre Tochter gehen möchte. Die Mutter unterstützt das Verbot für ihre Tochter, zum Regal zu laufen, mit einer streichelnden Handgeste, die dem Kind den Weg versperrt (Z. 21).

Nach dem transkribierten Teil der Sequenz versucht das Mädchen, die Aufmerksamkeit vom Puzzle wegzulenken und zeigt auf etwas im Spielregal. Dabei läuft sie um die Mutter herum, die ihre linke Hand wieder gesenkt hat. Die Mutter nimmt sie in den Arm und trägt sie zurück auf den Teppich zu ihrer Linken. Das Kind setzt sich wieder hin und setzt das Puzzle schließlich fertig zusammen.

Fazit

Dieses Beispiel zeigt, wie ein Kind die Beendigung der *joint action* erst verbal ausdrückt und sie dann körperlich ausführt. Es schiebt das *recruitment* auf, übergibt die Verantwortung an seine Mutter, und zwar nicht nur für diese rekrutierte Handlung, sondern für die gesamte Spielaktivität. Indem es aufsteht, um weiteres Spielzeug zu holen, zeigt es sein *disengagement* von der etablierten Spielaktivität. Das Kind nutzt viele Ressourcen in wenigen Redebeiträgen und dramatisiert die Situation durch prosodische und körperliche Handlungen. Nicht nur die Mittel selbst sind dramatisierend (laut einatmen, die Luft anhalten und die Hand auf dem Boden klatschen); auch der genaue Moment, in dem sie bewusst eingesetzt werden, bildet eine bedeutsame Spannung. Wie auch in den Analysen von Corrin et al. (2001: 220) gezeigt wird, projiziert das gestische ‚*turn-holding*‘ die nächste Handlung (hier die Beendigung der *joint action*) und begleitet die verbalen Beiträge des Kindes. Das Kind weiß Gesten, Worte und Prosodie richtig einzusetzen, um eine Spannung zu provozieren, die Aufmerksamkeit der Mutter zu erlangen, ihr die Verantwortung für die gesamte Spielaktivität zu übertragen und das Auflösen seiner Partizipation dramatisch zu inszenieren.

5.3.3 Beispiel 2: Körperliche Distanzierung

Diese Sequenz stammt aus dem ersten Aufnahmezeitpunkt (t2). Die Mutter (MUT) und das Kind (KIN) sitzen in einer Spieldecke zu Hause auf dem Boden im Wohnzimmer. Das Kind – ein Junge – ist ein Jahr alt. Die Gesamtaufnahme des Spielens auf dem Kinderteppich dauert dreizehn Minuten. Die ausgewählte Sequenz befindet sich am Anfang der Aufnahme, in der dritten Minute, und dauert 28 Sekunden. Die Sequenz stellt einen Ausschnitt aus der Vorbeendigungsphase dar. Die Mutter sitzt im Schneidersitz, das Kind sitzt auf ihrem linken Knie und sie lesen zusammen ein Kinderbuch. Die Mutter nennt einzeln die Tiere, die zu sehen sind, und ahmt die Geräusche dieser Tiere nach. Sie erwartet, dass das Kind sie ebenfalls nachahmt, was es zum Teil auch tut. In der vorherigen Sequenz fragt die Mutter das Kind nach dem Geräusch der Katze und repariert im Anschluss die Antwort des Kindes (zu Reparaturen im Allgemeinen siehe Schegloff et al. 1977; zu mütterlichen Reparaturen in Mutter-Kind-Interaktion vgl. Corrin 2010). An dieser Stelle wirft das Kind das Buch runter. Die Handlung wird aber nicht explizit als Nichtzustimmung markiert. Stattdessen hebt die Mutter das Buch wieder auf und liest weiter. In der analysierten Sequenz geht es schließlich um das Geräusch der Kuh sowie um das Drehen eines Kreisels. Indem das Kind vom Schoß der Mutter herunterrutscht, macht es seinen Beendigungsansatz deutlich, bevor es die *joint action* mit dem Wegkrabbeln vollständig auflöst.

Transkript 12: ‚Runterrutschen und wegkrabbeln‘ (t2, 00:03:00-00:03:28, 1)

((KIN und MUT sind in die Spielaktivität ‚Buch lesen‘ involviert. KIN sitzt auf MUTs Schoß. MUT rekrutiert das Kind, jedes Tier nachzuahmen. KIN macht die Katze nach. MUT zeigt auf die Kuh und benennt sie (eine Kuh).))
 [00:03:00]
36 MUT: *%<<flüsternd> die MACHT dann->
 37 kin %schaut zum Buch, greift es und lässt plötzlich wieder los-->
38 MUT: *<<KIN küssend> m::%:UH:::, *
 39 kin -->%schaut zum Boden-->
 40 mut *näherst ihr Gesicht dem des Kindes*
41 *(0.7) *
 42 *schaut zu KIN*
43 MUT: %ein KÄLBchen ist das==%
 44 kin -->%
 45 %macht unruhige Beinbewegungen (bis Z. 50)-->
46 MUT: %*=schAu mal ne kleine * KUH;
 47 kin %schaut wieder zum Buch (bis Z. 55)
 48 mut *zeigt auf Kuh im Buch*
49 (1.0)% (1.4)
 50 kin -->%
51 KIN: %oh <<explosiv, mit dem Mund> PO_PFE_h°)%
 52 kin %macht Handbewegungen über dem Buch %
 → **53 MUT: <<KIN küssend> MU:::H,>**
54 (0.7)% (1.0) %
 55 kin -->%wendet Blick vom Buch ab und setzt sich in Bewegung%
56 KIN: %mmh:*::; (-)
 57 mut *schließt das Buch-->
 → **58 kin %rutscht runter von MUTs Schoß%**
59 MUT: *möchtest du NICHT;*

Klatt: Kooperative Nichtzustimmung

```

60 mut                                -->*
61 MUT: *%<<p> SCHAU mA1;>*>
62 kin  %bleibt auf dem Boden neben MUT sitzen-->
63 mut  *legt Buch ab                *
64 MUT: *(0.7) [mAg ]st du mit dem %KREIseI spie#len; *
65 mut  *ergreift den Kreisel und legt ihn vor ihnen ab*
66 kin                                     %schaut zum Kreisel-->
                                                #fig.1

67 KIN:          [(ih-)]
68 MUT: *(2.6)          *
69 mut  *dreht den Kreisel*
70 MUT: (den muss% *man) DREHE-n          %          *
71 kin  -->%schiebt sich mit 2 Armen weg von MUT%
72 mut  *greift Turmteile, um sie aus dem Weg zu räumen*
73          %(1.0) *(0.6)
74 kin  %geht auf allen Vieren-->
75 mut  *schaut zu KIN-->
76 MUT: AUch nicht;*(3.7)
77 mut  -->*
→ 79 kin  -->%krabbelt weg-->>
80 MUT: <<lachend> ja_h°> (.) du möchttest ABhauen;
[00:03:28]
((MUT steht auf und holt KIN zurück auf die Spieldecke.))

```

Zu Beginn des Abschnittes wird mehrfach ausgehend von dem Bild im Buch das Thema ‚Kuh‘ erwähnt: <<flüsternd> die MACHT dann-> <<KIN küssend> m:::UH:::,> (Z. 36, 38), ein Kälbchen ist das== (Z. 43), =schAU mal ne kleine KUH; (Z. 46) und <<KIN küssend> MU:::H,> (Z. 53). Die Mutter greift auf verschiedenen Kohyponymen und Paraphrasen zurück: „eine Kuh“, „ein Kälbchen“, „eine kleine Kuh“. Diese Vielfalt dient der Sprachförderung des Kindes und hilft ihm gleichzeitig, zu erkennen, um welches Bild im Buch es sich handelt. Die Mutter bringt ihr Kind multimodal dazu, die verschiedenen Bezeichnungen für das Thema ‚Kuh‘ mit dem Geräusch und mit dem Bild in Verbindung zu bringen. Die Mutter nähert ihr Gesicht dem des Kindes bis sich die Backen berühren. Der Laut [m] – Imitation des Kuhgeräuschs – (Z. 38) und die Lippen der Mutter an der Backe des Kindes werden wie ein Küssen produziert (Z. 40, 53). Sie zeigt mit ihrem Finger auf der Kuhabbildung im Buch (Z. 48) und macht sehr ausgedehnte und betonte Kuhgeräusche (Z. 38, 53). Die Erwartungshaltung an das Kind sowie der rekrutierende Charakter dieser Handlungen werden durch die Wiederholung der Kuhbenennung und -geräusche sichtbar. Die Wiederholung der fast identischen Imitation der Kuh deutet darauf hin, dass die Mutter eine Nachahmung seitens des Kindes erwartet (für Wiederholungen des EPT, die eine Antwort im ZPT erwartbar machen, siehe Stivers & Rossano 2010). Die Aufmerksamkeitslenkung auf das Bild, die Wiederholung der Kohyponyme und die Nachahmung des Geräusches einer Kuh bilden eine Form des *recruitments*, in dem die Mutter das Kind ermutigt, oder dazu einlädt, die Kuh selbst nachzuahmen.

Der Sohn geht phonetisch-prosodisch mit Vokalisierung (Z. 51, 56) sowie körperlich-visuell (Z. 37, 47, 52) auf die Stimuli der Mutter ein. Er produziert sogar einen Laut, der ähnlich klingt wie das Geräusch einer Kuh: mmh:::; (Z. 56). Doch dann rutscht er plötzlich vom mütterlichen Schoß herunter (Z. 58) und leitet eine Beendigung der *joint action* ein.

Die Mutter nimmt das Herunterrutschen vom Schoß in ihrem nächsten Redebeitrag wieder auf und verbalisiert die Nichtzustimmung: möchttest du NICHT; (Z. 59). Sie zeigt, dass sie

das Herunterrutschen als eine Nichtzustimmung interpretiert. Das Kind bleibt vorerst an ihre Beine angelehnt auf dem Boden sitzen und die Mutter eröffnet mit dem Kreisel-Angebot eine neue Spielaktivität: <<p>SCHAU mal;> (0.7) mAgst du mit dem KREIsel spielen; (Z. 61, 64). Sie lenkt zuerst die Aufmerksamkeit des Kindes syntaktisch mit dem imperativen perzeptiven Diskursmarker ‚schau mal‘ (Proske 2017; auch ‚visuelle Wahrnehmungssteuerung‘ genannt, Stukenbrock 2015: 66, oder ‚Wahrnehmungsimperativ‘, Laner 2022: 2). Dann eröffnet sie die neue Spielaktivität durch ein *recruitment* in Form eines Angebots mithilfe des Modalverbs ‚mögen‘: mAgst du (Z. 64). Sie begleitet ihr Angebot mit einer körperlichen Durchführung der Handlung, indem sie den Kreisel dreht (Z. 69). Das abwechselnde Drücken und Drehen des Kreisels produziert Geräusche, die die Aufmerksamkeit des Kindes kurz auf den Kreisel lenken (Z. 66-71, #1; zur Rolle der Blickrichtung bei Kindern siehe Filipi 2009). Dabei erklärt die Mutter syntaktisch wie ein Kreisel funktioniert: (den muss man) DREHEN- (Z. 70). Doch das Kind beginnt dann den zweiten Schritt der Auflösung der Spielaktivität: Es distanziiert sich noch ein bisschen mehr von der Mutter, indem es sich von ihr wegschiebt und den Blick abwendet (Z. 71). Schließlich krabbelt es weg (Z. 79). Hier findet eine Veränderung der Teilnehmenden-Konstellation statt, da das Kind den Spielteppich verlässt.

#1



Auch diese kindlichen Handlungen werden einzeln von der Mutter aufgenommen, als Nichtzustimmung interpretiert und verbalisiert: Sie äußert AUch nicht; (Z. 76) während ihr Sohn sich wegschiebt und <<lachend> ja_h°> (.) du möchtest ABhauen; (Z. 80) während er wegkrabbelt. Die Mutter steht anschließend auf und holt das Kind zurück auf den Teppich. Eine neue Spielaktivität wird mit einem neuen Spiel geöffnet.

Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Mutter die Nichtzustimmung des Kindes als Beendigung der etablierten Spielaktivität (‚Buch lesen‘) interpretiert und dies interaktional sichtbar macht: Sie verbalisiert die einzelnen nichtzustimmenden Handlungen des Kindes und macht einen Alternativvorschlag, um eine neue Spielaktivität zu öffnen. Indem sie diese nichtzustimmenden Handlungen verbalisiert, lernt der Sohn schon früh, was seine Handlungen in Worten bedeuten.

In diesem frühen Alter der präverbalen Phase greift der Sohn vor allem auf körperlich-visuelle Ressourcen zurück, um die Beendigung der *joint action* einzuleiten. Die Auflösung der Partizipation des Kindes spielt sich in zwei Schritten ab: Erst distanziiert es sich körperlich vom Buch und von der Mutter (vom Schoß herunterrutschen, Blick abwenden, sich wegschieben), dann krabbelt es aus der räumlichen Situation heraus. Wenn Kinder älter werden, können sie Alternativangebote verbalisieren und dadurch die Beendigung der laufenden Spielaktivität in die Wege leiten.

5.3.4 Beispiel 3: Explizites Alternativangebot durch eine abrupte Initiierung

Die Sequenz des dritten Beispiels findet mitten in der Durchführungsphase der Spielaktivität ‚Puzzle‘, im zweiten Aufnahmezeitpunkt (t3) im Spielraum der Universität statt. Der Abschnitt beginnt bei Minute 00:07:48 und endet bei Minute 00:08:15. Die Gesamtsequenz der Spielaktivität dauert elf Minuten und dreißig Sekunden. Die Mutter (MUT) und das dreijährige Kind (KIN) sitzen im L-Arrangement (Ciolek & Kendon 1980) auf dem Boden auf einem Kinderteppich. In der Mitte des Raumes befindet sich der Kinderteppich, auf dem das Puzzle liegt. In der linken Ecke des Raumes steht ein Regal mit Spielzeug. Die Studienleitung hat Mutter und Kind die Aufgabe gegeben, sich mit dem Puzzle zu beschäftigen bis sie wieder hereinkommt.⁴² Erst dann darf der Sohn das andere Spielzeug erkunden. Kurz vor Beginn dieser Sequenz sind Mutter und Kind in der *joint action* involviert und aktiv dabei, das Puzzle zusammenzusetzen. Das Kind zeigt in dieser Sequenz jedoch großes Interesse für das Garagen-Spielzeug und steigt aus der *joint action* aus. Die Mutter fordert das Kind verbal auf, zurück zu kommen und setzt dafür Kontrollberührungen ein.

Transkript 13: ‚Ich mag nicht mehr‘ (t3, 00:07:48-00:08:15, 3)

```
[00:07:48]
→ 01 MUT: du must ein ANderes probieren-
02 KIN: (1.0) %(0.7) %
03 kin %beginnt eine Bewegung, um sich umzudrehen%
→ 04 %also dAnn %spielen wir (.) ein *#ANDere[s-]*%
05 %dreht sich zum Regal%steht auf %
06 mut %hebt Arm *
#fig.1

07 MUT: [HA]LT halt-
08 %*Erst hier PEter- %
→ 09 kin %läuft zur Auto-Garage und hockt sich hin%
10 mut *krabbelt mit ausgestrecktem Arm zu KIN-->
11 MUT: %(0.4)*erstm- (.) erstmal mAchen wir das fe:rTIG,%*
12 kin %nimmt 2 Autos in die H und steht auf %
13 mut -->*fasst KIN an die Schulter *
14 KIN: *NEI:n_ni- *
15 mut *fast KIN mit beiden Hs an beide Schultern*
16 %*(0.6) *(1.6)%
17 kin %nimmt drittes Auto in die H %
18 mut *lässt kurz los, nähert sich*beugt sich zu KIN, Hs an Hs-->
19 KIN: %will doch %nIcht [MEHR-]*
20 kin %hockt sich hin, lässt Autos fallen%
21 mut -->*
22 MUT: *[(xxx)]
23 mut *räumt Autos einzeln
wieder in Garage auf-->

24 (-) wir machen jEtzt noch den PUzzle,
25 KIN: (0.4) [NEI:_n-]
26 MUT: [(xxx) xxx]
27 <p>(xxx xxx xxx);>*
28 mut -->*
```

⁴² Da der Anfang der Sequenz mit den Instruktionen der Studienleitung nicht aufgezeichnet wurde, ist es nicht möglich, sie hier zu transkribieren.

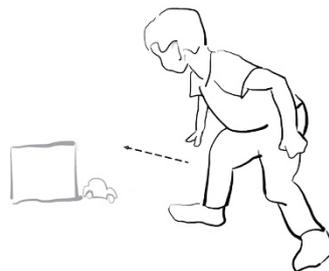
```

29      *(0.3) jetzt machen wir ERST schön den pUzzle fertig-
30      *hält KIN an beiden Armen fest und begleitet ihn zum Puzzle-->
31 KIN: (0.8)*#%NEI[:_n;      ]      %
32 mut      -->*
          #fig.2
33 kin      %befreit sich von MUTs Hand%
34 MUT:      [GUCK mal-]
35 KIN: %ich *MA:G nicht mE:hr;      %      *
36 kin      %wedelt mit Arme hin und her%
37 mut      *versucht KINs Arm zu greifen*
[00:08:15]
((KIN wiederholt „ich mag nicht mehr.“. MUT insistiert und greift auf
eine Kontrollberührung zurück. KIN kommt schließlich auf dem Teppich
zurück.))

```

Der Sohn ist zu Beginn der Sequenz im Spiel engagiert und fügt Puzzleteile zusammen. Die Mutter äußert ein *recruitment*, mit der sie das Kind auffordert ein anderes Puzzleteil auszuprobieren, um es zu vervollständigen: *du must ein ANderes probieren-* (Z. 01). Der Junge kündigt verbal an, dass er eine neue Spielaktivität eröffnet: *also dAnn spielen wir (.) ein ANdere[s-]* (Z. 04). Die Verwendung vom Personalpronomen ‚wir‘ zeigt, dass er die Mutter einlädt, mit zu spielen und auch die Spielaktivität zu wechseln. Gleichzeitig setzt das Kind zu einer Bewegung an, dreht sich zum Spielregal, steht auf und läuft zum Garage-Spielzeug (Z.05, #1), auf der rechten Seite des Spielregals. Es bricht mit diesen Handlungen die *joint action* der laufenden Spielaktivität ‚Puzzle‘ ab und zeigt sein *disengagement* bezüglich der Puzzleaktivität.

#1



Es schließt somit die Spielaktivität ‚Puzzle‘ ab und wechselt den Fokus seiner Aufmerksamkeit hin zu den Autos im Regal.⁴³

Die Beendigung der *joint action* erfolgt abrupt, ohne Beendigungsvorlauf. Das Kind kündigt die Initiierung eines neuen Spiels verbal an und illustriert die Auflösung seiner Partizipation in der laufenden Puzzleaktivität zeitgleich, indem es aufsteht. Im Folgenden soll genauer betrachtet werden, wie sich die Interaktion entwickelt, mit besonderem Fokus auf den inkompatiblen interaktionalen Projekten des Kindes und der Mutter. Das Kind will die neue Spielaktivität fortsetzen, während die Mutter es wieder zum Puzzeln bringen will.

⁴³ Es kann sein, dass das Kind die Mutter falsch verstanden hat. Sie sagt „*du must ein ANderes probieren*“ und meint damit das Puzzleteil. Vielleicht versteht das Kind „*Dann probiere ein anderes Spiel aus!*“. Siehe dazu das Konzept des Bestätigungsfehler (*confirmation bias*) in der Kognitionspsychologie (z. B. Peters 2022).

Das Kind verfolgt das interaktionale Projekt, mit der Garage zu spielen. Es äußert seine Nichtzustimmung gegenüber der mütterlichen *recruitments* syntaktisch mehrmals mit dem Negationsresponsiv ‚nein‘ (Z. 14, 25, 31) sowie mit *accounts*, die seine Nichtzustimmung begründen: *will doch nIcht MEHR-* (Z. 19) und *ich MA:G nicht mE:hr;* (Z. 35). Die negierte Verwendung der Modalverben ‚wollen‘ und ‚mögen‘ deuten auf den negativen inneren Zustand des Kindes hin und seine momentane innere Einstellung zur *joint action*: „Schließlich bezeichnen ‚wollen‘ und ‚mögen‘ intern verortete Bedingungsrelationen, insofern sie sich ‚auf eine Intentionalität innerhalb der modalisierten Situation‘ (Baumann 2017: 33) beziehen, während die Modalquelle bei ‚dürfen‘ und ‚sollen‘ als extern verortet zu bestimmen ist.“ (Mortelmans 2019: 53).

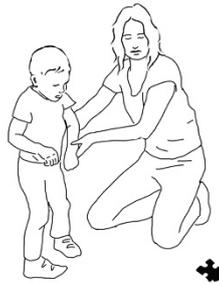
Die Mutter verfolgt das interaktionale Projekt, die *joint action* mit dem Puzzle fortzusetzen. Sie versucht, den Jungen erneut in die Spielaktivität ‚Puzzle‘ zu involvieren. Sie holt ihn mithilfe syntaktischer und körperlich-visueller Ressourcen zurück. Sie äußert eine Reihe an *recruitments*, um die Aufmerksamkeit des Jungen zurück auf das Puzzle zu lenken. Sie verwendet Imperative, die sich auf die Bewegung (vgl. die Verben ‚warten‘ und ‚aufhören‘ in der Kategorie ‚andere‘ bei Proske 2017: 79) bzw. hier eben die Nicht-Bewegung beziehen, mit dem Verb ‚halten‘ (*HALt halt*, Z. 07) und Wahrnehmungsimperative, die mit der Perzeption verbunden sind (*GUCK mal*, Z. 34). Sie ruft den Jungen mehrmals mithilfe von *summons* (Z. 08). Sie produziert ebenfalls mehrere adhortative Redebeiträge mit dem Personalpronomen der zweiten Person Plural ‚wir‘, in denen sie den Jungen auffordert das Puzzle mit ihr zusammen zu machen: *erstmal mAchen wir das fe:rTIG*, (Z. 11), *wir machen jEtzt noch den pUzzle*, (Z. 24) und *jetzt machen wir ERST schön den pUzzle fertig-* (Z. 29). Die Verwendung des Personalpronomens ‚wir‘ macht deutlich, dass sie ihren Sohn wieder in die *joint action* involvieren möchte. Die zweite Person plural stellt das Gemeinsame (die *joint action*) in den Vordergrund und lässt die Aufforderung an das Kind alleine – mit dem Pronomen ‚du‘ in der ersten Zeile – in den Hintergrund rücken.

Die chronologische Struktur der Spielaktivität wird durch die Worte der Mutter wahrgenommen. Raum und Zeit werden multimodal in Verbindung gebracht. Mit dem Deiktikon ‚hier‘ betont sie die Trennung der zwei Räumlichkeiten im Zimmer: Der Sohn soll beim Puzzle auf dem Teppich neben ihr bleiben („hier“) und nicht zum Regal laufen. Sie macht ebenfalls die chronologische Zeitlichkeit der verschiedenen Spielaktivitäten deutlich, indem sie mithilfe von Temporaladverbien ‚erstmal‘ (Z. 11), ‚jetzt‘ (Z. 24, 29; vgl. Stukenbrock 2020: 248) und ‚erst‘ (Z. 08, 29) auf die Unmittelbarkeit der Puzzleaktivität hinweist. Sie zeigt, dass das Puzzle zuerst ansteht und zeitlich Vorrang hat gegenüber dem anderen Spielzeug und zukünftigen Spielaktivitäten.

Zugleich verwendet sie körperlich-visuelle Ressourcen, um den Jungen physisch zurück zu holen. Auf den Abbildungen sieht man wie die Mutter den Arm ausstreckt, den Jungen erst an der rechten Schulter berührt (Z. 13), ihn schließlich an beiden Armen festhält und leicht Richtung Teppich zieht (Z. 15).

Da der Sohn ihr nicht folgen möchte, folgt sie ihm erst selbst in seinen Bewegungen und bückt sich über seinen Körper. Sie hält dabei immer noch beide Arme fest (Z. 30). Daraufhin führt sie ihn mithilfe einer Kontrollberührung (Cekaite 2015) mit beiden Händen zum Puzzle (Z. 32, #2):

#2

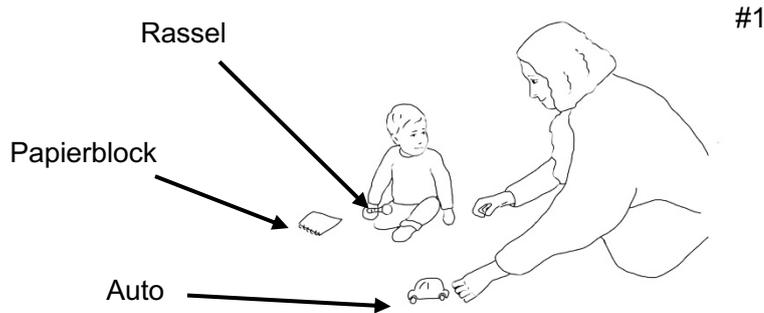


Fazit

Durch die chronologischen und räumlichen multimodalen Hinweise der Mutter wird für den Jungen sichtbar, dass es hier um zwei unterschiedliche Spielaktivitäten geht. Der Sohn weist multimodal die erste Spielaktivität ‚Puzzle‘ zurück. Zunächst kündigt er verbal eine Neueröffnung an, dann steht er auf und distanziert sich vom Puzzle. Als seine Mutter versucht, ihn dazu zu bringen, wieder einzusteigen, weicht er den verschiedenen körperlichen Interventionen seiner Mutter aus. Er drückt sein *disengagement* nicht nur körperlich-visuell aus, sondern auch syntaktisch mithilfe von Negationsresponsiven und Begründungen. Doch die Mutter orientiert sich an der Aufgabenstellung der Studienleitung und holt den Jungen durch syntaktische und körperlich-visuelle Ressourcen zum Puzzle zurück. Das gelingt ihr nach einer Reihe verschiedener *recruitments*, Ermutigungen und Kontrollberührungen.

5.3.5 Beispiel 4: Abwesenheit des nächsten relevanten Paarglieds

Die Sequenz im vierten Beispiel stammt aus dem t2-Aufnahmezeitpunkt. Mutter (MUT) und Kind (KIN) sitzen zu Hause im Wohnzimmer und spielen mit einem kleinen Bagger-Fahrzeug. Das Kind – ein Junge – ist ein Jahr alt. Die Sequenz findet im letzten Drittel der Gesamtaufnahme statt (Gesamtdauer: vier Minuten und fünfzig Sekunden): Sie erstreckt sich von Minute 00:03:02 bis Minute 00:04:49. Die Beteiligten befinden sich in dieser Sequenz in den Vorbeendigungs- und Beendigungsphasen. Die Teilnehmenden sitzen im L-Arrangement (Ciolek & Kendon 1980; #1), das Kind hält eine Rassel in der Hand und die Mutter fährt in Kurven mit dem Bagger-Fahrzeug auf dem Teppich in Richtung Kind bis es an seinem Bein anstößt. Die Handlungsabfolge lässt folgendes Schema erkennen: a. Die Mutter fährt den Bagger gegen das Kind, b. die Mutter streckt die Hand aus, c. das Kind gibt den Bagger der Mutter. Zweimal fährt die Mutter gegen sein Bein. Beim dritten Mal führt sie ihn über seinen Oberkörper und legt den Bagger zwischen seinen Beinen ab. Das Kind gibt zweimal den Bagger der Mutter zurück, beim dritten Mal reagiert es nicht mehr auf die *recruitments* der Mutter.



Transkript 14: ‚Brauchscht mich gar net ignorieren‘ (t2, 00:03:02-00:04:49, 1)

[00:03:02]
01 MUT: #*GUCK_ma; (0.8) *
 02 mut *nimmt Bagger in die LH*
 #fig.1
03 %*br::::::::: _uh_wUPS? *
 04 kin %folgt Bagger mit dem Blick-->
 05 mut *fährt Bagger gegen KINs Fuß*
06 (1.0)%(1.0) %
 07 kin -->%greift zum Bagger%
08 MUT: %*(0.3) KRIEGT die mama das autO,% *
 09 kin %schaut MUT an %
 10 mut *streckt rH mit offener Handfläche aus*
11 %(1.2) %
 12 kin %gibt MUT den Bagger%
13 MUT: *DANke schö:[n,] *
 14 mut *nimmt Bagger entgegen; stellt ihn auf dem Boden*
15 KIN: [<<:-> m]m_mh_HE,>
16 MUT: *(.) br:%::::::::: _WUPS? *
 17 mut *fährt Bagger gegen KINs Fuß*
 18 kin %folgt Bagger mit Blick-->
19 (2.5)%
 20 kin -->%
21 MUT: %*KRIEGT die mamA? %
 22 kin %lässt seine Rassel los%
 23 mut *streckt rH mit offener Handfläche aus-->
24 KIN: %(1.3) äh_ghä::;* %
 25 kin %nimmt Bagger in LH; gibt es MUT%
 26 mut -->*
27 MUT: *DANke schö::n, %(0.5)* %
 28 mut *nimmt Bagger entgegen*
 29 kin %schaut zu Rassel%
 → **30 MUT: %*(0.5) °hhh bru:::::::::rh_*KEP; ***
 → **31 kin %greift zu Rassel und erkundet sie-->**
 32 mut *fährt Bagger KINs Arm entlang *lässt los, zw. KINs B*
 → **33 (1.3)%**
 34 kin -->%
35 MUT: %<<behaucht> mmH_h°.> %
 36 kin %schaut kurz auf Bagger%
 → **37 MUT: %(-) und JETZT?# %**

Klatt: Kooperative Nichtzustimmung

```

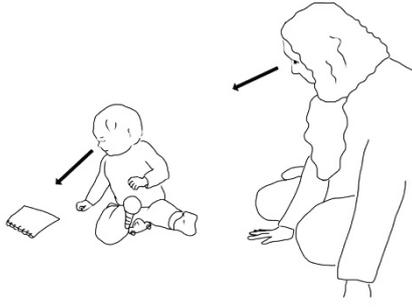
38 kin  %dreht sich weg u. schaut Papierblock%
          #fig.2
39 MUT: %(0.7) <<t> LU: :*kas; >#%          *
40 kin  %krabbelt ein Stück weg%
41 mut          *nimmt Bagger in die rH*
          #fig.3
42 MUT: *(1.2)          * %<<h> LU: : :kas, >
43 mut  *richtet sich auf*
→ 44 kin          %greift zu Papierblock-->>
45 MUT: (0.5) haLLO?
[00:03:35]
((20 Zeilen, in denen MUT erfolglos versucht KINs Aufmerksamkeit zu
bekommen. KIN erkundet den Papierblock.))
[00:04:19]
66 MUT: <<lachend> haha-> DU:, (0.6) brauchscht mich GAR net ignorieren;
[00:04:22]

```

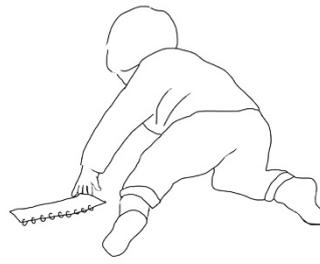
Zu Beginn der Sequenz provoziert die Mutter die Aufmerksamkeit ihres Sohnes mit einem Wahrnehmungsimperativ *GUCK_ma*; (Z. 01, #1) Dann rollt sie den Bagger, während sie Motorgeräuschen macht über den Teppich und stößt den Gegenstand sanft gegen den Fuß des Kindes (Z. 05). Es ist anzunehmen, dass Mutter und Kind dieses Spiel nicht zum ersten Mal spielen, da das Kind den Bagger in die Hand nimmt, um ihn der Mutter zu geben, noch bevor diese ihr *recruitment* mit einem vollständigen Satz zum Ausdruck bringt: *KRIEGT die mama das auto*, (Z. 08). Die Mutter streckt eine offene Hand aus, um ihr *recruitment* zu unterstreichen und das Kind zu ermutigen, ihr den Gegenstand zu geben (Z. 10). Die Übergabe des Baggers an die Mutter erfolgt direkt nach dem *recruitment* (Z. 12). Die Mutter bedankt sich (Z. 13) und nimmt das Spiel wieder auf, wobei sie genau dieselben Handlungen wiederholt: a. Sie erzeugt Vokalisierungen, die das Motorengeräusch des Baggers nachahmen, und rollt gegen den Fuß des Kindes (Z. 16-17), b. sie ermutigt das Kind, ihr den Gegenstand erneut zu geben, indem sie *KRIEGT die mamA?* fragt (Z. 21) und eine offene Hand ausstreckt (Z. 23), c. das Kind nimmt den Gegenstand und gibt ihn seiner Mutter (Z. 25), d. die sich bedankt (Z. 27). Dann wird das Spiel ein drittes Mal fortgesetzt: Die Mutter nimmt die Motorvokalisierungen wieder auf und rollt diesmal über den Körper des Kindes (Z. 30, 32), um den Bagger zwischen den Beinen des Kindes zu deponieren. Das mütterliche *recruitment* beruht hier auf der Wiederholung der aufeinanderfolgenden Handlungen und der Erwartung, welche diese Wiederholung projiziert: Die Mutter erwartet vom Kind, dass es ihr erneut den Bagger gibt. Während die Mutter vokalisiert, erkundet der Sohn die Rassel (Z. 31). Diese Fokusänderung kündigt seine Beendigung der *joint action* an. Diesmal folgt das Kind der Bewegung des Baggers nicht mit dem Blick, wirft aber dennoch einen kurzen Blick darauf als er still zwischen seinen Beinen liegt (Z. 36) und zeigt damit, dass es ihn wahrgenommen hat.

Das Kind wendet sich vom Bagger und von der Mutter ab, und sein Blick wandert zum Papierblock (Z. 38, #2), während diese ihre Erwartung verbal ausdrückt: *und JETZT?* (Z. 37). Sie insistiert mehrmals, indem sie ihn bei Namen ruft (Z. 39, 42). Das Kind reagiert nicht mehr auf die mütterlichen Handlungen und krabbelt ein Stück weg (Z. 40, #3), greift zum neben ihm liegenden Papierblock (Z. 44) und erkundet ihn minutenlang.

#2



#3



Das Kind beendet die *joint action*, indem es seine Handlungen nicht mehr an denjeniger Mutter orientiert und nicht mehr zur Progression der Spielaktivität mit dem ‚Bagger‘ beiträgt, weder durch Vokalisierungen, noch durch körperliche Gesten. Er distanziert sich von seiner Interaktionspartnerin, indem er ihr den Rücken zudreht und initiiert eine neue Spielaktivität mit dem ‚Papierblock‘. Er vertieft sich alleine in diese neue Spielaktivität, ohne die Mutter zu einer *joint action* einzuladen.

Die Mutter versucht weiterhin verbal und körperlich die Aufmerksamkeit des Kindes zu gewinnen, doch sie bleibt erfolglos. Schließlich verbalisiert sie nach 44 Sekunden ihre Interpretation der schweigenden Handlungen des Kindes: <<lachend> haha-> DU:, (0.6) brauchscht mich GAR net ignorieren; (Z. 66). Sie macht hier sichtbar, dass die Abwesenheit des nächsten Paarglieds schon zu Beginn des zweiten Lebensjahr *accountable* gemacht wird.

Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Kind, indem es nicht mehr auf die *recruitments* durch die Mutter reagiert und die Kette der projizierten Handlungen durchbricht, die *joint action* plötzlich und unerwartet auflöst. Es findet keine Vorankündigung der Beendigung statt. Indem das Kind die erwartete Handlung nicht durchführt, beendet es die Wiederholungskette der *joint action*, die durch eine stillschweigende Vereinbarung auf der Grundlage eines ‚*common grounds*‘ (Clark 1996) zwischen den Teilnehmenden gebildet wurde. Das Kind bringt nicht mündlich zum Ausdruck, dass es die *joint action* beenden möchte, doch sein Körper drückt die Nichtzustimmung aus, indem es sich von seiner Interaktionspartnerin abwendet und ein neues Objekt (den Papierblock) erforscht. Somit initiiert das Kind eine neue Spielaktivität, von der die Mutter ausgeschlossen bleibt. Indem es nicht mehr reagiert und seine Handlungen sich nicht mehr an der *joint action* orientieren, bezeichnet sich das Kind selbst als ‚*unratified participant*‘ und beginnt somit ein ‚*sideplay*‘ (Goffman 1979). Bemerkenswert ist auch die Rolle des Blicks: Zuerst folgt das Kind den Bewegungen des Bagger und hat Blickkontakt mit seiner Mutter. Von dem Moment an, in dem das Kind seine Aufmerksamkeit auf die Rassel auf seinem Schoß richtet, schaut es nicht mehr auf seine Mutter. Und als es den Papierblock entdeckt, schaut es auch nicht mehr auf den Bagger. Mit seiner physischen Distanzierung (er wendet sich von seiner Mutter und dem Bagger ab, dann kriecht er ein wenig weiter weg), drückt er sein vollständiges *disengagement* aus und bestätigt das Ende der *joint action*. In diesem Moment versucht die Mutter mit Hilfe eines *summons*, ihn wieder in die *joint action* zu integrieren. Indem sie explizit die Tatsache zum Ausdruck bringt, dass sie die (Nicht-)Handlungen ihres Sohnes als ‚ignorierend‘ interpretiert, macht sie deutlich, welche Verantwortung sie ihrem Sohn

überträgt (das Kind wird für seine Handlungen *accountable* gemacht) und welche Erwartungen sie an ihre Interaktion hat (sie erwartet von ihm, dass er auf ihre Handlungen reagiert).

5.3.6 Beispiel 5: Körperliche Distanzierung (ILuPE-Korpus)

In den nächsten beiden Abschnitten wird jeweils ein Beispiel aus dem ILuPE-Korpus angeführt. Beide weisen eine vorzeitige Beendigung der *joint action* auf. Die Sequenz des ersten Beispiels wird mithilfe einer physischen Distanzierung realisiert, während die Beendigung im zweiten Beispiel in erster Linie durch eine verbale Markierung erfolgt.

In diesem Ausschnitt aus dem ersten Aufnahmezeitpunkt (f1) des ILuPE-Korpus puzzeln Vater (VAT) und Kind (KIN) zu Hause auf einer Matte auf dem Boden. Die Tochter ist zwei Jahre alt. Die gesamte Aufnahme dauert 46 Minuten. Der vorliegende Ausschnitt befindet sich im ersten Drittel der Aufnahme: Er beginnt bei Minute 00:14:08 und endet bei Minute 00:14:44. Die Spielphasen, die hier zu sehen sind, sind die Vorbeendigungs- und die Beendigungsphase des gemeinsamen Puzzlespiels. Kurz vor Beginn des Transkripts hat der Vater die Steckpuzzle-Box (mit Puzzleteilen aus Holz) aufgemacht und begonnen, Teile herauszuholen. Die Tochter nimmt ebenfalls Teile heraus und legt eines davon in eine andere Puzzlebox (mit Puzzleteilen aus Pappe, Z. 02). In diesem Ausschnitt sitzen Vater und Tochter im V-Arrangement (Ciolek & Kendon 1980) und sind noch kurz in einer *joint action* mit den zwei Puzzles involviert. Der Vater rekrutiert seine Tochter, die Köpfe der Puzzlefiguren zu suchen (Z. 10). Doch die Tochter beendet mit ihrem Aufstehen die *joint action* mit dem Puzzle und reagiert nicht mehr auf die Rufe des Vaters.

Transkript 15: ‚Bon, d’accord‘ (f1, 00:14:08-00:14:44, 2)

[00:14:08]
01 KIN: %BAI:::; (4.1)
 02 kin %öffnet Puzzlebox, steckt Teile aus Steckpuzzle-Box hinein-->
03 VAT: *t'as rAison mÉlange tous les JEUX==
 04 vat *Puzzelt mit Steckpuzzle (bis Z. 22)-->
05 =ce sera Vachement <<lachend> marrant s;> h°% (1.3)
 06 -->%
07 KIN: ba %t[PLE-] %
 08 kin %wendet sich ab%
09 VAT: [HEIN,] (0.3)
 → **10** %et les tÊtes elles sont OÙ (maintenant)- (-)
 → **11 kin** %steht auf -->
12 KIN: AHM-%
 13 kin -->%
14 VAT: [<<pp> CHRISTelle->] % (1.2) %
 15 kin %fällt hin%
16 KIN: %[oh wa WA:]: wo; (-) %
 17 kin %positioniert sich aus dem Sitzen heraus zum Aufstehen%
18 VAT: CHRI%STelle- (0.5)
 19 kin %steht wieder auf und hebt ZF-->
20 VAT: <<h> CHRI*STelle,>=
 21 vat -->*schaut zu KIN hoch-->
22 =<<t> reGARde;>%
 23 kin -->%
24 KIN: %PAI:::;
 → **25 kin** %senkt ZF und läuft weg-->

26 VAT: CHRISTelle, (0.7) *
 27 vat --> *
 28 * <t, p> bOn;=d'acCORD->
 29 *puzzelt weiter -->>
 [00:14:28]
 [...] ((KIN nähert sich VAT und Puzzle. VAT fordert Aufmerksamkeit „regarde le crocodile.“ (,schau das Krokodil.‘) und KIN rennt wieder weg.))
 [00:14:42]
 37 VAT: nOn,=t'as pas enVIE-
 [00:14:44]

Der Vater beginnt, die Holzpuzzleteile aus der Steckpuzzlebox zu nehmen, und die Tochter macht es ihm nach. Dann legt sie ein Holzpuzzleteil in die andere Puzzlebox (mit Puzzleteilen aus Pappe, Z. 02). Dies wird vom Vater humorvoll verbalisiert: *t'as raison mélange tous les JEUX=ce sera Vachement <<lachend> marrant s;>* (,du hast recht, misch mal alle Spiele=das wird super lustig‘, Z. 03-05). Die interaktionalen Projekte der Teilnehmenden sind zwar nicht vollständig aligniert (der Vater holt die Puzzleteile heraus, um sie zusammenzusetzen, während die Tochter die Teile herausnimmt, um sie ,aufzuräumen‘), doch sie sind mit ihren Handlungen beieinander und ihre Redebeiträge beziehen sich aufeinander. In Zeile 07 produziert die Tochter plötzlich eine Vokalisierung und wendet sich zur Seite ab (Z. 08). Darauf reagiert der Vater überlappend mit einem *recruitment*: *HEIN, (0.3) et les têtes elles sont OÙ (maintenant)-* (,mmh? (0.3) und wo sind die Köpfe jetzt?‘, Z. 09-10). Er versucht damit die Aufmerksamkeit der Tochter wieder auf das Steckpuzzle zu lenken. Das Abwenden der Tochter wird dabei vom Vater nicht als Beendigung der Sequenz markiert. Doch die Tochter steht dann auf (Z. 11) und äußert gleichzeitig eine Vokalisierung (Z. 12). Dies wird nun vom Vater als ein Beendigungsansatz interpretiert und er ruft sie mehrmals beim Namen (Z. 14, 18, 20, 26), um sie erneut zu involvieren. Er greift ebenfalls auf den Wahrnehmungsimperativ *regarde* zurück (Z. 22).

Die Tochter fällt hin (Z. 15) und positioniert sich aus dem Sitzen heraus (Z. 17) zum Aufstehen (Z. 19). Sie scheint etwas gesehen zu haben und zeigt mit dem Finger darauf (Z. 19), läuft jedoch in die entgegengesetzte Richtung aus dem Kamerabild hinaus (Z. 25).

Der Vater reagiert humorvoll mit einem tiefen und leisen Ton: *<t, p> bOn;=d'acCORD->* (,na gut‘, Z. 28) und drückt eine (gespielte) Enttäuschung aus. Später, als die Tochter zurückkommt, um dann erneut wieder wegzulaufen, verbalisiert er nochmal explizit die Nicht-Motivation der Tochter und liefert somit den Grund des *disengagements*: *t'as pas enVIE-* (,du hast keine Lust‘, Z. 37).

Fazit

Es ist nicht eindeutig, ob die Beendigungsabsicht der Tochter bereits mit dem Abwenden (Z. 08) kurz vor dem *recruitment* beginnt. Jedenfalls wird es vom Vater zu diesem Zeitpunkt nicht als solches markiert, da er seine Tochter rekrutiert, um nach Köpfen zu suchen. Er führt das *recruitment* so durch, als wäre das Kind noch in die *joint action* involviert. Möglicherweise ist es eine allgemeine Strategie der Eltern, so zu tun, als wäre das Kind noch involviert, um es zu ermutigen, sich erneut zu engagieren und, um einer unerwünschten Auflösung der Partizipation kein Gewicht zu verleihen. Es ist aber auch möglich, dass der Vater diese Geste zu diesem Zeitpunkt nicht als Beendigungsansatz wahrnimmt. Der Vater greift auf verschiedene Formen von Redebeiträgen zurück, um das Kind zum Austausch mit ihm zu ermutigen: Er benennt die

Handlungen des Kindes, rekrutiert es, ruft es beim Vornamen (*summons*, Filipi 2009: 67-69), produziert einen Wahrnehmungsimperativ und resigniert schließlich auf humorvolle Weise.

Das Kind begleitet seine körperlichen Beendigungs-Handlungen mit unterschiedlichen Vokalisierungen. Während seine Gesten nicht mit dem interaktionalen Projekt des Vaters übereinstimmt (aufstehen statt nach den Köpfen zu suchen), sind seine Redebeiträge mit Vokalisierungen in den Sprecherwechsel eingebettet. Seine körperlichen Handlungen sind jedoch disaligniert: Das Kind reagiert nicht auf Rufe, verlässt den Spielbereich, kommt zurück und läuft wieder weg, als der Vater ihm das Krokodil zeigen will.

Vater und Kind haben ab der Zeile 11 eindeutig zwei unterschiedliche und unvereinbare interaktionale Projekte: Das Kind möchte laufen, kommen und gehen wie es will, während der Vater das Puzzle, sitzend mit seiner Tochter zusammen, fertigstellen möchte.

5.3.7 Beispiel 6: Verbale Markierung der Beendigung (ILuPE-Korpus)

Das nächste Beispiel zeigt, wie ein etwas älteres Kind seine Beendigung der *joint action* verbalisiert und sich schließlich körperlich distanziert, um eine neue Sequenz mit einem neuen Spiel zu eröffnen.

In diesem Beispiel aus dem zweiten Aufnahmezeitpunkt des ILuPE-Korpus (f2) spielen Mutter (MUT) und Tochter (KIN) auf dem Teppich zu Hause im Wohnzimmer. Sie sind gemeinsam in der Spielaktivität ‚Puzzle‘ involviert. Die Tochter ist ca. zweieinhalb Jahre alt. Die Gesamtaufnahme dauert 44 Minuten. Der Ausschnitt beginnt bei Minute 00:04:47 und endet bei Minute 00:05:03. Es befindet sich also zu Beginn der Gesamtaufnahme und zeigt die Vorbeendigungs- und Beendigungsphasen des Puzzlespiels. Kurz vor Beginn des Transkripts haben Mutter und Kind die Puzzleteile aus der Box herausgeholt und haben das Teil ausgewählt, das sie platzieren wollen. Beide Teilnehmerinnen sitzen im C-Arrangement (Ciolek & Kendon 1980) und das Puzzle liegt vor ihnen auf dem Boden. In diesem Ausschnitt rekrutiert die Mutter ihre Tochter, indem sie ihr ein Puzzleteil als Ergänzungsteil anbietet. So wird das Mädchen aufgefordert, den vor ihr liegenden Teil und den vorgeschlagenen ergänzenden Teil zusammenzufügen. Die Tochter akzeptiert zunächst das *recruitment*, doch kaum hat sie versucht, die Puzzleteile zusammenzusetzen, ärgert sie sich, wirft die Teile weg, dreht sich um und beendet somit die *joint action*.

Transkript 16: ‚J’aime pas un Pluzz‘ (f2, 00:04:47-00:05:03, 2;6)

```
[00:04:47]
→ 01 MUT: *reGARde==c'est peut-être celui-LÀ?* (0.4)
    02 mut  *schiebt Puzzleteile zur Seite      *
    03      *LÀ? (0.6)                          * (0.5)
    04      *schiebt relevantes Puzzleteil zu KIN*
    05 KIN: %JA-  % (1.0)                        % (0.6)                %
    06 kin  %nickt%lässt 1 PT los%probiert PT zusammensetzen%
→ 07      oh:::_%<<f> NO::ON;>                    %
    08      %Ansatz einer Werfgeste mit dem PT%
    09 MUT: <<p> NON?># % (0.7) douceMENT==      %
    10 kin  %wirft Puzzleteil weg%
           #fig.1
    11 MUT: =hey hey *hey hey;=
    12 mut  *legt lH auf KINs lH-->
    13      attentiON==çA*ça m'a fait MAL noelie; (.)
    14      -->*holt Puzzleteil und legt es wieder hin-->
```

→ 15 KIN: (j'aime) %PAS un* pluzz; (0.3)
 16 mut -->*
 17 kin %steht auf und läuft zurück-->
 18 MUT: *tu veux pAs faire de%PUzzle, * %
 19 kin -->%wendet sich ab, stoßt gg Ringturm%
 20 mut *richtet sich wieder in Sitzposition auf*
 21 KIN: (-) <<jammernde Stimme> %nO::n;> (-)
 22 kin %schaut zum umgefallenen Ring, kniet
 sich hin und holt es-->
 23 MUT: pourQUOI?
 24 VIENS--*je t'Aide-%*
 25 kin -->%
 26 mut *Fingergeste *
 [00:05:03]
 ((MUT spielt weiter mit dem Puzzle, KIN beschäftigt sich mit dem
 Ringturm.))

Zu Beginn der Sequenz rekrutiert die Mutter ihre Tochter, indem sie einen Wahrnehmungsimperativ *regarde* (Z. 01) und ein Angebot mithilfe eines Interrogativs *c'est peut-être celui-LÀ?* (,ist es vielleicht dieses hier?', Z. 01) produziert. Sie schlägt ein konkretes Puzzleteil vor, das hinzugefügt werden soll („*celui-là*“), und insistiert, indem sie „*là*“ wiederholt (Z. 03), während sie das relevante Stück zum Kind hinschiebt (Z. 04).

Die Tochter aligniert zunächst mit dem mütterlichen *recruitment*: Sie stimmt mit einem *ja*-Responsiv auf Deutsch nickend zu (Z. 05), lässt das unpassende Puzzleteile los und greift zum gezeigten Puzzleteil (Z. 06). Dann versucht sie ganz kurz die Teile zusammensetzen, doch dies gelingt ihr nicht. Sie bringt ihren Frust zum Ausdruck: *oh::: <<f> NO::ON;>* (,oh nein', Z. 07). Das Negationsresponsiv ‚*non'* (,nein') ist sehr gedehnt, wird laut ausgesprochen und von einem vorangestellten Diskursmarker ‚*oh'* begleitet. Die Mutter wiederholt leise den Negationsresponsiv mit steigender Intonation (Z. 09) und zeigt somit, dass sie die Äußerung der Tochter als Ablehnung verstanden hat. Die kindliche Ablehnung der Handlung ‚Puzzle zusammensetzen' wird körperlich unterstützt: Die Tochter wirft das Puzzleteil im nächsten Schritt weg (Z. 08-10, #1). Dieser Redebeitrag mit Frustausdruck und das Wegwerfen des Puzzleteils sind Teile der Vorbeendigungsphase des Spiels und bereiten den Weg für die richtige Beendigung der laufenden Spielaktivität.

#1



Die Mutter zeigt, dass sie mit dieser Form des Wutausdrucks nicht einverstanden ist (Z. 11-12), bevor die Tochter für ihre Ablehnung einen Account liefert: (j'aime) PAS un pluzz; (,ich mag keine Puzzles', Z. 15). Die Tochter begründet mithilfe des Verbs ‚*aimer'* (,mögen')

ihre Handlung: Sie mag keine Puzzles. Ihre generelle Einstellung gegenüber der Spielaktivität ‚Puzzle‘ wird ausgedrückt. Dass sie generell die Spielaktivität meint (und nicht spezifisch dieses Puzzle) wird durch die kindliche und der in dieser syntaktischen Position nicht üblichen Verwendung des unbestimmten Artikels ‚un‘ (‚ein‘) sichtbar. Während sie diesen Beitrag liefert, steht sie auf und distanziert sich rückwärts von dem Puzzle (Z. 17).

Die Mutter wiederholt die Begründung des Kindes, indem sie diese umformuliert: *tu veux pas faire de Puzzle*, (‚du willst kein Puzzle machen‘, Z. 18). Die steigende Intonation dieser Frage macht eine bestätigende Antwort konditionell relevant und erwartbar. Währenddessen wendet sich das Mädchen ab und stößt gegen den Ringturm. Es bestätigt mit jammernder Stimme, durch ein gedehntes Negationsresponsiv *no: : n;* (‚nein‘, (Z. 21), dass es nicht will, und kniet sich neben den Ringturm, etwa einen Meter vom Puzzle entfernt (Z. 22).

Das Kind signalisiert mit dem Aufstehen und Distanzieren, dass es die Spielaktivität ‚Puzzle‘ beenden möchte und löst seine Involvierung auf. Es initiiert dann eine neue Spielaktivität ‚Ringturm‘. Anschließend finden zwei parallele Spielaktivitäten mit jeweils unterschiedlichen interaktionalen Projekten statt: Die Mutter versucht weiterhin, ihre Tochter für die Spielaktivität ‚Puzzle‘ zu rekrutieren, während diese sich mit den Ringen beschäftigt. In den folgenden Sekunden sind die Teilnehmerinnen für einige Minuten in ihre jeweilige Spielaktivität involviert, ohne miteinander zu interagieren.

Fazit

Dieses Beispiel zeigt eine zunehmende Auflösung der Partizipation: Erst durch den Ausdruck einer Ablehnung, dann durch die Demonstration von Frustration und schließlich mit dem vollständigen *disengagement* des Kindes. Das Kind drückt seine Ablehnung und seine Frustration verbal mit Diskursmarkern, Negationsresponsiven und Begründungen aus, aber auch körperlich, indem es relevante Gegenstände auf den Boden wirft. Die Prosodie ist sehr markiert: Dehnung, Betonung und lautes Sprechen werden eingesetzt, um Nichtzustimmung auszudrücken. Das Kind ist fähig, auszudrücken, dass es nicht gerne Puzzle spielt, und zu bestätigen, dass es nicht mehr spielen will. Es zeigt seinen Wunsch, die *joint action* zu beenden, indem es aufsteht und den Puzzlespielbereich verlässt. Das Kind wendet sich ab, richtet seine Aufmerksamkeit auf ein neues Spiel und eröffnet damit eine neue Spielaktivität. Es lädt seine Mutter jedoch nicht zur *joint action* ein, und die beiden Teilnehmerinnen sind jeweils mit ihrer eigenen Spielaktivität beschäftigt, so dass keine neue *joint action* entsteht.

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit der Frage wie Kinder in der vierten sequenziellen Position reagieren, wenn Eltern ihre Beendigung der *joint action* nicht akzeptieren.

5.3.8 Reaktionen der Kinder bei Nichtakzeptanz der Eltern

Wenn Mütter die Nichtzustimmung des Kindes nicht akzeptieren, dann drücken sie in der Regel mit Negationsresponsiven und Begründungen verbal aus, warum das Kind die *joint action* nicht beenden darf. Sie greifen oft auf Kontrollberührungen zurück und holen das Kind in die *joint action* zurück: Sie tragen, ziehen, begleiten und/oder schieben das Kind. Wie Kinder darauf reagieren gibt Auskunft darüber, wie sie ihren Willen durchsetzen und die Handlung in zweiter Position (die Nichtzustimmung) bestätigen. Die Reaktionen sind prosodisch und körperlich stark markiert, und teils von starker Emotionalität geprägt. Dies geht über die Paarsequenz hinaus, aber diese Reaktionen sind Teil derselben Handlungskette und daher mit der vorherigen Paarsequenz *recruitment*-Nichtzustimmung verbunden. Deshalb wird nun eine Randanalyse vorgenommen, um genauer zu untersuchen, welche Ressourcen die Kinder

einsetzen, wenn sie ihren gescheiterten Beendigungsversuch verteidigen müssen. In der folgenden Tabelle (Tab. 12) werden die kindlichen Reaktionsressourcen zusammengefasst.

	1 Jahr (25 von 65 Fällen; 38% der Fälle)	3 Jahre (33 von 36 Fällen; 92% der Fälle)	5 Jahre (3 von 3 Fällen; 100% der Fälle)
Semantisch und morpho-syntaktisch		<ul style="list-style-type: none"> - Begründungseinforderung: <i>warum?</i> - Begründungen: <i>nein, ich will nicht mehr/nein ich MAG nicht mehr/ich MAG nicht mehr; nein mir ist schlecht/mir ist SCHLECHT</i> - Neues Spiel oder Handlung benennen: <i>die poliZEI karre; alles AUSräumen</i> - Nicht (mehr) antworten - Auf Rufe/<i>summon</i> nicht reagieren 	
körperlich-visuell	<ul style="list-style-type: none"> - Kurz still bleiben, dann weiterkrabbeln - Den Rücken strecken, um nicht getragen zu werden - Mutter und Kind beginnen ein Kuschelspiel 	<ul style="list-style-type: none"> - Weiterspielen und Berührung der Mutter entfliehen - Kurz der Mutter zuhören während die Hände freezen (als ob sie am Regal noch etwas greifen wollen würde) - Alles aus dem Regal ausräumen - schmollende Mimik - Mutters Hand wegschieben - Sich befreien und wieder wegkrabbeln - Wieder in <i>joint action</i> engagieren, dabei aber stehenbleiben (distanzierte Re-Involvierung); relevante Puzzle-teile werden z. B. mit dem Fuß gezeigt 	<ul style="list-style-type: none"> - Räumt weiter auf - Vermeidet Blickkontakt zu MUT - Schaut STU an - KIN lässt sich zur Partizipation von STU überreden (Einzelfall)
prosodische Aspekte	<ul style="list-style-type: none"> - Weinen - Schreien - Lachen 	<ul style="list-style-type: none"> - Betonung auf dem Verb in <i>accounts</i> (MAG, AUSräumen); auf dem Adjektiv (SCHLECHT); oder auf neuem Spielzeug (<i>poliZEI karre</i>) 	

Tabelle 12: Reaktionen der Kinder, wenn die Mütter sie zurückholen oder zur Partizipation überreden.

Es werden hier nur die Fälle angeschaut, bei denen die Mutter die kindliche Beendigung abgelehnt hat: Es handelt sich um 25 Fälle von 65 bei den Einjährigen (38% der Fälle), 33 Fälle von 36 bei den Dreijährigen (92% der Fälle) und um alle Fälle (3) bei den Fünfjährigen (100% der Fälle). Der Anstieg des Prozentsatzes der betroffenen Fälle zeigt, dass die mütterlichen Erwartungen an das Kind gestiegen sind: Die Mütter lehnen die Nichtzustimmung der Kinder prozentual gesehen immer häufiger ab und erwarten daher, dass die Kinder engagiert bleibt.

Einjährige

Nachdem die Mutter Widerstand gezeigt hat, stoppen manche Kinder im Alter von einem Jahr ihren multimodalen Ausdruck zur Beendigung der Sequenz, schauen oft die Mutter an, die sie

ruft oder die auf unterschiedliche Weise zeigt, dass sie das Beenden der *joint action* nicht akzeptiert. Diese Unterbrechung ist jedoch oft nur von kurzer Dauer, sie setzen dann ihren Lauf fort und krabbeln davon. Wenn sie durch Kontrollberührungen gezwungen werden, in das Zentrum der *joint action* zurückzukehren, lässt sich üblicherweise eine Körperversteifung beobachten: Sie strecken sich, sodass sie nicht getragen werden können, und machen es den Müttern damit schwer, sie zum Zentrum der *joint action* zurückzuholen. Einigen Müttern gelingt es, die Verhältnisse zu ändern und die Kontrollberührungen zu einem neuen Spiel zu machen: In diesem Fall beginnen Mutter und Kind eine neue *joint action* des Kuschelspiels. Die emotionalen Reaktionen, die sich in prosodisch markierten Lauten ausdrücken, sind heterogen: von Weinen über Lachen bis hin zu Schreien (freudig oder wütend).

Dreijährige

Im vierten Lebensjahr wenden die Kinder verbale Strategien an, um entweder den Widerstand der Mutter in Frage zu stellen, z. B. mit einer Begründungseinforderung (Gohl 2006: 87) *warum?*, oder um ihre inneren Gefühle auszudrücken und deutlich zu machen, dass sie *wirklich* keine Lust mehr haben, mit dem Puzzle zu spielen (*ich mag nicht mehr*). Im Fall der Begründung *mir ist schlecht* sagt das Kind dies zunächst im ZPT als Ausdruck der Beendigung der *joint action* und wiederholt es dann mehrmals angesichts der Hartnäckigkeit der Mutter, es wieder einzubinden. Einige Kinder erklären, was sie gerade beobachten (‘Polizeikarre’) oder tun (‘alles ausräumen’), und betonen durch diese Form der Kommunikation die Eröffnung der neuen Sequenz. In vielen Fällen bleiben die Kinder still (bzw. vertieft in einer neuen Spielaktivität) und reagieren nicht auf die Rufe. Viele Kinder zeigen durch physische Reaktionen ihre Widerstandskraft gegenüber dem Nachdruck ihrer Mutter: Sie ignorieren ihre Berührungen und spielen weiterhin mit dem neuen Spielzeug; ihr Körper erstarrt in einer Position, die auf das neue Spielzeug ausgerichtet ist; sie beschleunigen ihre Bewegungen, um alle Spielzeuge aus dem Regal zu holen; sie machen eine schmallende Mimik; distanzieren sich erneut von ihrer Mutter, wenn sie zum Puzzle gezogen werden; oder beteiligen sich sehr distanziert an der gemeinsamen Aktivität mit dem Puzzle. In letzterem Fall bleiben sie beispielsweise stehen und stoßen die relevanten Puzzleteile mit dem Fuß an. In Bezug auf die prosodischen Aspekte werden bestimmte Teile im Satz betont: Das negierte Modalverb ‘mögen’, der Nicht-Willen ausdrückt (‘ich MAG nicht’); das Adjektiv, das einen gesundheitlichen Grund nennt (‘mir ist SCHLECHT’); oder Verben und Substantive, die auf einen neuen Fokus hinweisen (‘AUSRäumen’; ‘poliZEI karre’).

Fünfjährige

Der letzte Aufnahmezeitpunkt beinhaltet nur drei Fälle, diese beziehen sich auf zwei Kinder (ein Junge und ein Mädchen). Im Fall des Mädchens beendet die Mutter als Erste die *joint action*, nachdem sie ein *recruitment* an ihre Tochter geäußert hat, um Müsli für ihr anderes Kind zu machen.⁴⁴ Die Mutter pausiert die *joint action* mit ihrer Tochter. Daraufhin beendet das Mädchen die Spielaktivität mit der Puppe ebenfalls (‘ich mag nicht mehr’) und wendet sich an die Studienleitung. Die Puppe Leo fängt genau zu diesem Zeitpunkt an zu weinen und die Studienleitung übernimmt die Rolle der Mutter: Sie ermutigt das Mädchen, das Baby zu beruhigen. Hier ist es also die Studienleitung, die die kindliche Beendigung der Sequenz verweigert, und nicht die Mutter. Das Mädchen stimmt zu, das Baby zu beruhigen, und nimmt wieder

⁴⁴ Ob dieser Fall wirklich Teil der Kollektion ist, kann durchaus debattiert werden. Ich habe mich dazu entschieden, ihn in die Untersuchung miteinzubeziehen, da er einer der wenigen Fälle ist, die ermöglichen zu verstehen, wie Kinder in diesem Alter Spielaktivitäten beenden.

an der Spielaktivität teil, ohne eine:n wirkliche:n Spielpartner:in zu haben, da die Mutter in der Küche ist und die Studienleitung nicht mehr eingreift. In den weiteren Fällen ist es ein Junge, der zweimal versucht die Sequenz zu beenden. Angesichts des Insistierens der Mutter, die seinen Wunsch nach Beendigung ignoriert und ihm zweimal die Flasche anbietet, reagiert er, indem er weiterhin aufräumt, ohne auf die *recruitments* der Mutter zu antworten. Er nimmt erst eine wartende Haltung ein, während die Mutter Leo alleine füttert, vermeidet den Blick zur Mutter und schaut anschließend die Studienleitung wartend an.

Fazit

Die Reaktionen der Kinder auf den Widerstand der Mutter in Bezug auf ihre Beendigung der *joint action* sind sehr heterogen. Einerseits kann die Situation zu einem Konflikt der Interessen führen, insbesondere wenn das Kind auf die Beendigung besteht und die Mutter auf eine erneute Partizipation drängt. Andererseits nutzen einige Mütter die Gelegenheit, um die Beendigung in eine spielerische Handlung zu verwandeln und gehen fließend in die Übergangsphase zu einem neuen Spiel über. Dieser Prozess ist jedoch nur im ersten Aufnahmezeitpunkt sichtbar, wenn das Spiel frei ist. Die Strenge der Regeln und Instruktionen in den Gruppen des zweiten und dritten Aufnahmezeitpunkts lässt ihnen keinen Spielraum und die Reaktionen sind häufiger konfliktreich. Hinzukommt die zunehmende *scaffolding*-Rolle der Mütter, die das Kind dazu ermutigen wollen, in einem Spiel zu bleiben (vgl. Reduzierung der Freiheiten und Aufrechterhaltung des Handlungszieles, Wood et al. 1976). Dieses mütterliche Verhalten steigt mit dem zunehmenden Alter der Kinder: Die Erwartungen der Mütter steigen mit dem zunehmenden Alter der Kinder und die Mütter lehnen das kindliche Beenden der *joint action* immer öfter ab. Dreijährige Kinder stellen die Regeln des Spiels in Frage, fordern eine Begründung ein (‘warum’) und drücken deutlich aus, dass sie keine Lust haben, mit dem Puzzle zu spielen. Fünfjährige Kinder drücken diesen Wunsch klar verbal aus oder körperlich, indem sie die zum Ende der Spielaktivität beitragenden Handlungen beschleunigen. Diese Ergebnisse zeigen, dass das Alter aber auch die An- oder Abwesenheit von vorherigen Instruktionen einen großen Einfluss auf die Entwicklung von Partizipationsverhandlungen in der Eltern-Kind-Interaktion hat.

5.3.9 Zwischenfazit zur vorzeitigen Beendigung der *joint action*

Anhand der Analysen lässt sich feststellen, dass das vorzeitige Beenden der *joint action* in allen Altersgruppen und in beiden Korpora vorkommt. Die Praktik verläuft in den Daten abrupt, vorzeitig und disaligniert. Vier Formen wurden beobachtet: die verbale Markierung der Beendigung, die körperliche Distanzierung, das explizite Alternativangebot durch eine abrupte Initiierung und das Nichtreagieren.

Die von den Kindern eingesetzten Ressourcen sind vielfältig, doch lassen sich in den verschiedenen Altersgruppen bestimmte Tendenzen beobachten: Die Ressourcen der Einjährigen sind sehr körperlich und bestehen vor allem darin, sich körperlich zu distanzieren. Hier fallen ausgeprägte Vokalisierungen auf, die in den Praktiken auf der *action*-Ebene nicht so stark vertreten waren. Die kindliche Praktik wird von den Müttern fast immer im Anschluss verbalisiert. Bei dreijährigen Kindern ist die körperliche Ressource noch sehr präsent, doch die verbalen Ressourcen nehmen stark zu. Bei älteren Kindern ist die Praktik kaum noch vorhanden und lässt sich vor allem an der Reduktion der Partizipation beobachten.

Der abnehmende Anteil vorzeitiger Beendigungen mit zunehmendem Alter lässt sich unter anderem dadurch erklären, dass Einjährige noch eine kurze Aufmerksamkeitsspanne haben und daher häufig den Aufmerksamkeitsfokus wechseln; Dreijährige haben eine etwas längere

Aufmerksamkeitsspanne, sitzen aber in einem Raum mit spannenden und ablenkenden Spielsachen; ältere Kinder können sich länger konzentrieren und unterbrechen eine laufende Spielaktivität weniger, wenn sie sich einmal darauf eingelassen haben. Diese Ergebnisse werden im Folgenden statistisch ausgewertet.

5.4 Statistischer Auswertungsansatz⁴⁵ im Trans-Gen-Korpus (activity-Ebene)

Kinder im zweiten, vierten und sechsten Lebensjahr beenden unterschiedlich häufig eine *joint action* vorzeitig (5.4.1). Diese Praktik ist im letzten Aufnahmezeitpunkt kaum noch präsent. Ein Geschlechtsvergleich der Praktik auf der *activity*-Ebene geht auf die Verteilung der Fälle bei Mädchen und Jungen ein (5.4.2).

5.4.1 Altersvergleich: Praktiken auf der activity-Ebene

Die folgende Tabelle (Tab. 13) zeigt die generelle Verteilung der Nichtzustimmungen auf der *activity*-Ebene in Bezug auf die drei Altersstufen der Kinder im Trans-Gen-Korpus. Es wurden 108 Fälle in den 141 Interaktionen (für 47 Kinder) gefunden.

	1 Jahr		3 Jahre		5 Jahre	
	Okkurrenzen (% der Fälle)	Kinder (N=47)	Okkurrenzen (% der Fälle)	Kinder (N=47)	Okkurrenzen (% der Fälle)	Kinder (N=47)
Vorzeitiges Beenden der <i>joint action</i> (n=108)	65 (60%)	34	40 (37%)	16	3 (3%)	2

Tabelle 13: Verteilung der Nichtzustimmungspraktik der activity-Ebene (n=108) auf die drei Altersgruppen 1, 3 und 5 (N=47 Kinder).

Diese Tabelle macht die prozentuale Aufteilung deutlich: Es wird ersichtlich, dass sich die meisten Fälle bei den Einjährigen finden lassen (65 Fälle bzw. 60 % der Gesamtfälle). Etwas mehr als ein Drittel der Vorkommen findet sich bei den Dreijährigen (40 Fälle bzw. 37% der Gesamtfälle), nur drei Prozent bei den Fünfjährigen (3 Fälle). Logischerweise nimmt auch die Anzahl der Kinder, die eine *joint action* abschließen, mit zunehmendem Alter deutlich ab (34 Kinder im Alter von einem Jahr, 16 im Alter von drei Jahren und nur 2 im Alter von fünf Jahren).

Folgende Abbildung mit drei Boxplots (Abb. 22) ermöglicht einen vertieften Einblick in die Verteilung der Daten.

⁴⁵ Es ist jedoch zu beachten, dass all die besprochenen Boxplots allein nicht ausreichen, um statistisch gesicherte Schlussfolgerungen zu ziehen oder Hypothesen zu testen. Die quantitativen Aussagen sind weder als generalisierbar noch als reliabel zu betrachten. Es sind weitere Daten erforderlich, um genaue Schlussfolgerungen über die Unterschiede zwischen den Gruppen zu ziehen.

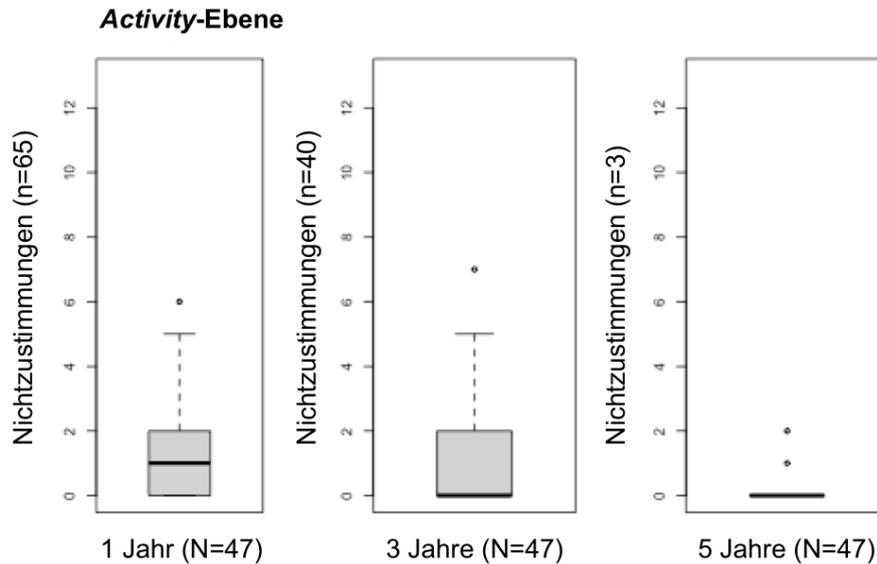


Abbildung 22: Boxplots der Nichtzustimmungsfälle auf der activity-Ebene ($n=108$) in den drei Altersgruppen 1, 3 und 5 (47 Kinder).

Die drei Boxplots in Abbildung 22 zeigen die Summe an Nichtzustimmungen (y-Achse) pro Kind (die Kinder werden durch die Boxplots dargestellt) auf der *activity*-Ebene im Alter von einem, drei und fünf Jahren (x-Achse). In dieser Abbildung ist zu erkennen, dass der Median mit zunehmendem Alter abnimmt.

Einjährige

Mit einem Jahr liegt der Median der Nichtzustimmung bei eins. Das obere Quartil (75 %) liegt bei zwei, das untere (25 %) bei null. Die minimale Beobachtung (der untere Whisker, d. h. die kleinste Beobachtung ohne Ausreißer) stimmt mit dem unteren Quartil überein und die maximale Beobachtung (oberer Whisker, die größte Beobachtung ohne Ausreißer) liegt bei fünf Nichtzustimmungen. Ein Ausreißer lässt sich bei sechs Nichtzustimmungen beobachten.

Dreijährige

Bei den Dreijährigen liegt der Median bei null Nichtzustimmungen, das obere Quartil verbleibt jedoch bei zwei Nichtzustimmungen. Es lässt sich ein Ausreißer mit sieben Nichtzustimmungen beobachten.

Fünfjährige

Mit fünf Jahren verschmilzt der Boxplot in einer Linie. Oberes und unteres Quartil, sowie Median, Maximum und Minimum sind Null. Lediglich bei zwei Kindern wurden Nichtzustimmungen beobachtet (die beiden Ausreißer). Mit Fünf kommen also nichtzustimmende Praktiken auf der *activity*-Ebene kaum noch vor.

Vergleich von Ein-, Drei und Fünfjährigen in Bezug auf die Beendigung der *joint action*

Mit einem Jahr beenden Kinder also häufiger vorzeitig Spielaktivitäten als ältere Kinder. Vermutlich lässt sich das darauf zurückführen, dass ihr Aufmerksamkeitsfokus häufig wechselt und sie ihren Erkundungsdrang (vgl. ‚Exploration‘, Buchheim 2016) befriedigen wollen. Die freie Spielsituation der Kinder im Alter von einem Jahr lässt diesen häufigen Wechsel zu. Es besteht also mehr Raum für diese Praktik. Außerdem sind die Erwartungen der Mütter noch

nicht so streng wie bei Drei- und Fünfjährigen: Mütter akzeptieren häufiger das Beenden als bei den älteren Kindern.

Wie die qualitativen Analysen gezeigt haben, deuten die Daten aus den Aufnahmen mit den Dreijährigen eher auf einen ablenkenden Kontext hin: Die Kinder wollen oft schnell nicht mehr mit dem Puzzle spielen und interessieren sich stattdessen für das Spielzeug aus dem Regal. Die Präsenz der weiteren Spielgegenstände in der Nähe der Kinder spielt eine verführende Rolle und lenkt die Kinder von ihrer Puzzleaktivität ab. Kinder in diesem Alter können dadurch eine immer noch sehr kurze bzw. sehr heterogene Aufmerksamkeitsspanne zeigen.

Die Situation der Kinder im letzten Aufnahmezeitpunkt ist insofern ähnlich zu der im t3-Aufnahmezeitpunkt (dreijährige Kinder), als dass sie ebenfalls klare Instruktionen bekommen. Doch in diesem Fall ist kein fremdes Spielzeug in der unmittelbaren Nähe, die Kinder befinden sich bei sich zu Hause und die Studienleitung ist im Raum präsent. Die Kinder in diesem Alter haben verstanden, dass sie die Aufgabe erfüllen müssen und interagieren direkt mit der Studienleitung.⁴⁶ Die Studienleitung wendet sich bei den Fünfjährigen direkt an das Kind und bittet es, mit der Mutter zusammen die Puppe zu wickeln (vgl. 3.2.2).

Die große Diskrepanz zwischen den statistischen Ergebnissen im Alter von drei und fünf Jahren ist nicht überraschend und wird durch verschiedene Studien aus anderen Disziplinen unterstützt. Eine mögliche Erklärung, die von der entwicklungspsychologischen Forschung bekräftigt wird, ist, dass Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren ihr kooperatives Verhalten stark entwickeln (Warneken et al. 2014; Kachel & Tomasello 2019). Im Alter von fünf Jahren haben die Kinder auch ihre sprachlichen Fähigkeiten so weit entwickelt, dass sie in der Lage sind, Aktivitäten präzise und frühzeitig in der Interaktion auszuhandeln.

Es ist darüber hinaus anzunehmen, dass die geringe Anzahl an Fällen mit der steigenden Aufmerksamkeitspanne der Kinder zwischen ihrem zweiten und ihrem sechsten Lebensjahr zusammenhängt. Diese Annahme wird noch von einer weiteren Beobachtung unterstützt. Die Tabelle und die Boxplots bilden nur Daten von Kindern ab, die zu Beginn der Aufnahme akzeptiert haben, sich in einer *joint action* zu engagieren und die eine zumindest minimale Partizipation zeigen. Einige Kinder des letzten Aufnahmezeitpunkts haben sich von Anfang an komplett geweigert, die Puppe anzunehmen. Diese Fälle werden in der Kollektion nicht berücksichtigt,⁴⁷ jedoch helfen sie zu verstehen, warum die Kinder dieser Altersgruppe kaum vorzeitig die *joint action* beenden, wenn sie sich einmal engagiert haben. Kindern ist bewusst, dass sie hier eine Aufgabe erledigen und dass sie mitmachen ‚müssen‘. Wenn sie einmal zugesagt haben, trauen sie sich weniger, ihre Partizipation aufzulösen. In den drei Fällen, in denen die Kinder mit fünf Jahren die *joint action* beenden, fällt Folgendes auf: Das erste Kind – das nur einmal die *joint action* beenden will – löst seine Involvierung auf, nachdem die Mutter schon die *joint action* pausiert hat und dem Kind somit vermittelt, dass das Wickeln der Puppe keine Priorität ist. Das zweite Kind, das zweimal die *joint action* beenden will, zeigt von vornherein wenig Interesse an der Puppe und beteiligt sich von Anfang an nur minimal an der *joint action*. Die meisten Kinder spüren den Druck der Studienleitung und zeigen dies, indem sie zu ihr hinschauen oder sie z. B. fragen, wann es vorbei ist, ohne die *joint action* zu verlassen.

⁴⁶ Im t3 (dreijährige Kinder) spricht die Studienleitung oft noch die Mutter an, um ihr die Spielinstruktionen zu vermitteln. Im t4 (fünfjährige Kinder) werden immer die Kinder von der Studienleitung bezüglich der Spielinstruktionen angesprochen und die Kinder sprechen teilweise während der Durchführung der Aufgabe selbst die noch anwesenden Studienleitung an.

⁴⁷ Diese Fälle werden nicht berücksichtigt, da sie keine *joint action* zeigen und daher eine andere sequenzielle Umgebung aufweisen.

Fazit

Im Allgemeinen wird ersichtlich, dass der Anteil der Kinder, die Nichtzustimmung zeigen, im Laufe der Zeit abnimmt bzw., dass Nichtzustimmungen auf der *activity*-Ebene im ZPT nach einem *recruitment* mit zunehmendem Alter der Kinder immer seltener werden. In welchem Maß der instruktionsgeleitete Kontext Einfluss auf diese Senkung hat, ist nicht klar, doch die Kinder zeigen durch ihre Verhaltensweisen in der Interaktion, dass sie sich dem instruktionsgeleiteten oder freien Charakter der Interaktion anpassen. Auch das Alter und die zunehmenden Kompetenzen der Kinder, v. a. ihre zunehmende Konzentrationsfähigkeit, spielen bei der Abnahme der Nichtzustimmungen auf der *activity*-Ebene eine Rolle.

Der nächste Abschnitt widmet sich einem Geschlechtsvergleich zwischen Mädchen und Jungen.

5.4.2 Geschlechtsvergleich: Eine *joint action* beenden

Die folgenden zwei Boxplots der Abbildung 23 zeigen die Verteilung der Nichtzustimmungen auf der *activity*-Ebene in Bezug auf das Geschlecht der Kinder über alle Altersstufen hinweg:

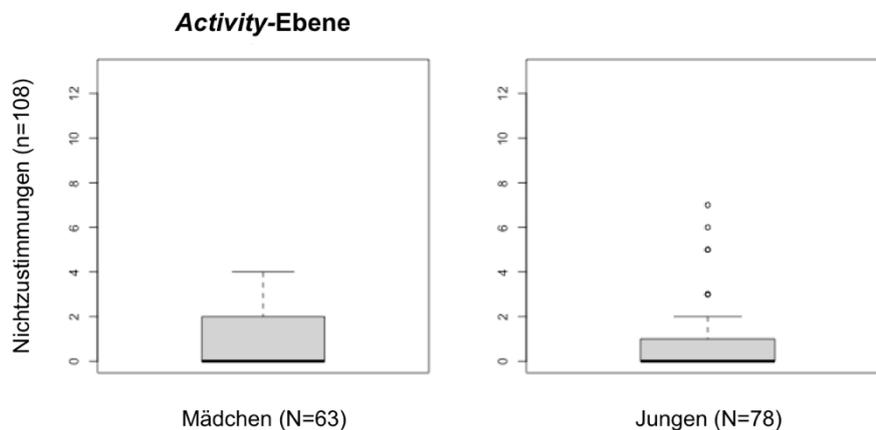


Abbildung 23: Boxplots der Nichtzustimmungen auf der *activity*-Ebene ($n=108$) in Bezug auf das Geschlecht der Kinder (Mädchen: 63 Beobachtungen für 21 Mädchen über drei Aufnahmezeitpunkte hinweg; Jungen: 78 Beobachtungen für 26 Jungen über drei Aufnahmezeitpunkte hinweg).

Die y-Achse gibt die Anzahl der Nichtzustimmungen pro Kind an, während die x-Achse die Kategorien ‚Mädchen‘ und ‚Jungen‘ darstellt. Das Korpus enthält 63 Beobachtungen für Mädchen und 78 für Jungen (d. h. 21 Mädchen und 26 Jungen über die drei Aufnahmezeitpunkte hinweg). Die Kollektion beinhaltet, wie schon erwähnt, 108 Nichtzustimmungsfälle. Der Median entspricht bei beiden Boxplots null Nichtzustimmungen, also beenden mehr als fünfzig Prozent der Mädchen und Jungen keine *joint action* nach einem *recruitment* vorzeitig. Bei den Mädchen liegt das dritte Quartil bei zwei Nichtzustimmungen auf der *activity*-Ebene und die größte Beobachtung ohne Ausreißer bei vier Nichtzustimmungen. Bei den Jungen liegen die Mittelwerte etwas tiefer: Das dritte Quartil liegt bei einer Nichtzustimmung und der obere Whisker (die größte Beobachtung ohne Ausreißer) bei zwei Nichtzustimmungen. Das bedeutet, dass Jungen im Schnitt seltener die *joint action* beenden. Dafür gibt es aber vier Ausreißer, also Jungen die, im Vergleich zum Rest der Jungen, besonders häufig eine *joint action* beenden. Diese Ausreißer sind bei den Mädchen nicht vorhanden.

Fazit

Insgesamt lässt sich sagen, dass es bei den Mädchen etwas mehr vorzeitige Beendigungen der *joint action* in dem gegebenen sequentiellen Kontext gibt als bei den Jungen. Allerdings ist die Verteilung der Nichtzustimmungen bei den Jungen heterogener als bei den Mädchen. Um herauszufinden, ob der Unterschied zwischen Geschlechtern signifikant ist, braucht es jedoch mehr Daten. Dieses Ergebnis kann als Ausgangsbasis für weitere Untersuchungen in der Zukunft dienen.

5.5 Statistischer Auswertungsansatz im Trans-Gen-Korpus (Gesamt-Kollektion)

Im Folgenden wird die Gesamtkollektion mit 290 Nichtzustimmungen betrachtet und die Ergebnisse aus dem Kapitel 4 und 5 werden verglichen (5.5.1). Die Verteilung der Nichtzustimmungsfälle in der Gesamtkollektion wird in 5.5.2 dargestellt.

5.5.1 Altersvergleich: Nichtzustimmungen auf der *activity*- und der *action*-Ebene

Das folgende Liniendiagramm (Abb. 24) zeigt die Entwicklung der insgesamt Nichtzustimmungsanzahl (290 Fälle) auf der *action*- und *activity*-Ebene über die drei Altersstufen hinweg.

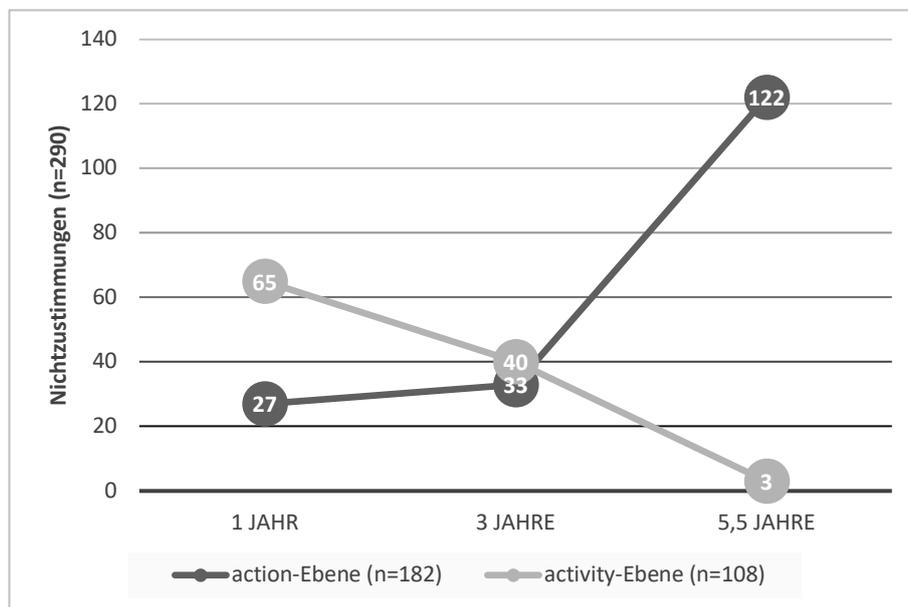


Abbildung 24: Liniendiagramm der Nichtzustimmungen auf der *action*- (n=182) und *activity*-Ebene (n=108) in den drei Altersgruppen 1, 3 und 5 (47 Kinder).

Das Liniendiagramm macht mit zwei durchgezogenen Linien auf der einen Seite die steigende Tendenz der Nichtzustimmungen auf der *action*-Ebene (dunkle Linie), auf der anderen Seite die abnehmende Tendenz der Nichtzustimmungen auf der *activity*-Ebene (helle Linie) sichtbar. Die Kinder haben mit einem Jahr 27, mit drei Jahren 33 und mit fünf Jahren 122 Nichtzustimmungen auf der *action*-Ebene vollzogen. Auf der *activity*-Ebene sind es 65 mit einem Jahr, vierzig mit drei Jahren und drei mit fünf Jahren. Insgesamt sind also mehr Nichtzustimmungen auf der *action*-Ebene (182) als auf der *activity*-Ebene (108) zu finden.

Vergleich der Nichtzustimmungen auf der *action*- und auf der *activity*-Ebene

Kinder produzieren mit zunehmendem Alter immer mehr Nichtzustimmungen auf der *action*-Ebene und immer weniger auf der *activity*-Ebene. Die Nichtzustimmungen auf der *action*-Ebene können häufig eingesetzt werden, ohne dass die *joint action* und die Aktivität gefährdet werden. Eine Nichtzustimmung auf der *activity*-Ebene hat dagegen größere Auswirkungen auf die *joint action*, da diese im Falle eines vorübergehenden *disengagements*, pausiert, oder im Falle eines endgültigen *disengagements*, aufgelöst wird (zum Pausieren und Abbrechen von Aktivitäten, vgl. Krug 2022). Es ist nicht möglich, mehrere Nichtzustimmungen auf der *activity*-Ebene nacheinander zu äußern, wie es auf der *action*-Ebene möglich ist. Dies könnte eine Erklärung dafür sein, dass man auf der *action*-Ebene generell eine größere Anzahl von Nichtzustimmungen pro Interaktion findet als auf der *activity*-Ebene.

Kinder beherrschen im zunehmenden Alter lokale Nichtzustimmungspraktiken immer besser und beenden im Gegenzug immer weniger eine etablierte *joint action*. Folgende weiterführende Hypothesen lassen sich für weitere Arbeiten formulieren: Ist den älteren Kindern bewusster, dass sie in einer *joint action* engagiert sind und beenden sie deshalb weniger oft eine *joint action*? Spielt die Aufmerksamkeits- und Konzentrationsfähigkeit eine zentrale Rolle?

Zusammenfassend kann man sagen, dass Nichtzustimmungen auf der *action*-Ebene insgesamt öfters vorkommen als auf der *activity*-Ebene, und dass Nichtzustimmungen auf der *action*-Ebene mit zunehmendem Alter der Kinder immer häufiger geschehen. Im Gegenzug nehmen die Nichtzustimmungen auf der *activity*-Ebene ab.

5.5.2 Bemerkungen zur Gesamtkollektion

Die Tabelle (Tab. 14) und die Abbildung (Abb. 25) zeigen die Verteilung der Nichtzustimmung in den drei Altersgruppen (Ein-, Drei und Fünfjährige).

	1 Jahr		3 Jahre		5 Jahre	
	Okkurrenzen (% der Fälle)	Kinder (N=47)	Okkurrenzen (% der Fälle)	Kinder (N=47)	Okkurrenzen (% der Fälle)	Kinder (N=47)
Gesamt Nichtzustimmungen (N=290)	92 (32%)	37	73 (25%)	30	125 (43%)	35

Tabelle 14: Verteilung aller Nichtzustimmungen (N=290) auf die drei Altersgruppen 1, 3 und 5 (N=47 Kinder).

Die Tabelle verdeutlicht, dass die Anzahl der Kinder, die eine Nichtzustimmung äußern, in den drei Altersgruppen relativ stabil ist: 37 Einjährige, 30 Dreijährige und 35 Fünfjährige zeigen eine Nichtzustimmung, sei es auf der *action*- oder auf der *activity*-Ebene. Die Anzahl der Vorkommnisse variiert etwas zwischen den Gruppen: Es gibt 92 Fälle bei den Einjährigen (32% der Fälle), 73 Fälle bei den Dreijährigen (25% der Fälle) und 125 Fälle bei den Fünfjährigen (43% der Fälle). Somit sind es die Ältesten, die insgesamt die meisten Nichtzustimmungen äußern, obwohl die Einjährigen, die sie ausdrücken, zahlreicher sind.

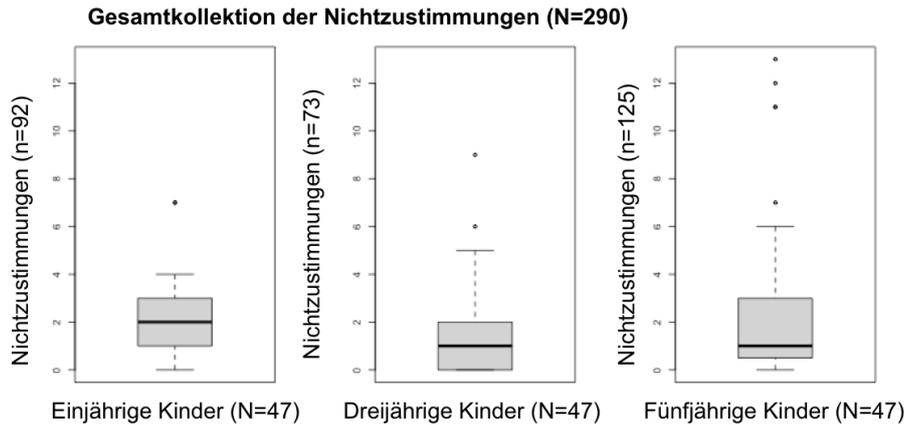


Abbildung 25: Boxplots der Nichtzustimmungen pro Kind (n=290) auf die drei Altersgruppen 1, 3 und 5 verteilt (47 Kinder).

Die y-Achse der Boxplots (Abb. 25) stellt die Anzahl der Nichtzustimmungen pro Kind dar, während die x-Achse die drei Altersgruppen darstellt.

Einjährige

Im zweiten Lebensjahr (linker Boxplot) stimmen die 47 Kinder im Median zweimal im Laufe der Interaktion nicht zu. Das obere Quartil liegt bei drei und das untere bei einem Mal. Das Minimum liegt bei null, das Maximum bei vier und es ist ein Ausreißer mit sieben Nichtzustimmungen zu beobachten. 75% der Kinder drücken eine bis sieben Nichtzustimmungen aus.

Dreijährige

Im vierten Lebensjahr (mittlerer Boxplot) stimmen dieselben Kinder im Median nur noch einmal nicht zu. Das Minimum und das untere Quartil liegen bei null, das obere Quartil liegt bei zwei und das Maximum steigt auf fünf Nichtzustimmungen pro Interaktion. Die Zahl der Ausreißer steigt auf zwei, mit sechs und neun Nichtzustimmungen. Fünfzig Prozent der Kinder drücken eine bis neun Nichtzustimmungen pro Interaktion aus.

Fünffährige

Mit fünf Jahren (rechter Boxplot) liegt der Median wie bei den Dreijährigen bei eins. Das untere Quartil steigt auf ca. 0,5 und das obere auf ca. drei Nichtzustimmungen. Das Minimum liegt bei null, das Maximum bei sechs und es lassen sich doppelt so viele Ausreißer wie bei den Dreijährigen beobachten, mit sieben, elf, zwölf und dreizehn Nichtzustimmungen pro Interaktion für diese vier Ausreißer-Kinder. 75% der Kinder drücken eine bis dreizehn Nichtzustimmungen pro Interaktion aus.

Vergleich der Ein-, Drei- und Fünffährigen

Wenn alle nichtzustimmenden Praktiken zusammengefasst werden, zeigt sich, dass mindestens 50% der Kinder in den jeweiligen Altersgruppen in der untersuchten sequentiellen Position nicht zustimmen. Die Ausdehnung der Boxplots nimmt mit dem Alter der Kinder zu (das Maximum wird immer höher) und Ausreißer werden häufiger. Die Daten werden mit zunehmendem Alter der Kinder heterogener.

Ein Teil der Kinder weist keine oder nur eine Nichtzustimmung auf. Die Abwesenheit einer Nichtzustimmung kann darauf hinweisen, dass Kinder nicht in einer *joint action* involviert sind, dass sie zu allen elterlichen *recruitments* zugestimmt haben, oder dass sie selbst die *initiating*

actions‘ übernommen haben (z. B. haben sie selbst die Mutter rekrutiert oder Handlungen aus eigenem Willen durchgeführt und nicht als Reaktion auf einem *recruitment*).

Wie diese statistischen Auswertungen und die Beschreibung der Handlungen der Kinder in den detaillierten Analysen der Spielsequenzen gezeigt haben, beeinflussen mehrere Faktoren die Form und die Anzahl der produzierten Nichtzustimmungen. Es können folgende beeinflussende Faktoren aufgelistet werden:

- Interaktionsrahmen (instruktionsgeleitete vs. freie Spielsituation)
- Alter des Kindes (und zunehmende Kompetenzen)
- Präsenz vs. Abwesenheit der Studienleitung
- Präsenz vs. Abwesenheit besonderer Reize (z. B. unbekanntes Spielzeug im Spielraum)

In der Interaktion spielen weitere Faktoren eine Rolle, da es sich um einen natürlichen interaktionalen Austausch zwischen Menschen handelt. Hier wurden nur die wichtigsten Faktoren genannt, die für diesen Kontext relevant sind. Es wäre in einer weiterführenden Arbeit interessant, einen Teil dieser Faktoren zu isolieren und ihren Einfluss auf die Nichtzustimmung zu prüfen.

5.6 Zwischenfazit zum Kapitel 5: Nichtzustimmung auf der *activity*-Ebene

In diesem Kapitel wurde die Praktik der Beendigung von *joint actions* mithilfe einer Auflistung der kindlichen Ressourcen, sowie mithilfe von konkreten Beispielen aus zwei Korpora und einer statistischen Auswertung dargestellt. Ein zentrales Ergebnis ist die Präsenz der beschriebenen Praktiken in verschiedenen Kontexten. Die Analysen konnten zeigen, dass die Konzeptualisierung der Praktik der vorzeitigen Beendigung in der kindlichen Nichtzustimmung stabil ist und sich in verschiedenen Kontexten, in Bezug auf Sprache (französisch/deutsch) sowie auf Spielsituationen (frei/instruktionsgeleitet), finden lässt.

Funktionen der Nichtzustimmungen auf der *activity*-Ebene

Wie bereits in Kapitel 2 erwähnt, folgen die Abschlussphasen (*‘closing sequence*‘, vgl. Sacks & Schegloff 1973), d. h. die Beendigungen von Aktivitäten, üblicherweise einem bestimmten kanonischen Schema mit einer Einladung zum Abschluss der Interaktion (*pre-closings*, Schegloff & Sacks 1973; Beendigungsvorlauf, Auer 2020: 88), gefolgt von der Annahme dieser Einladung und dem eigentlichen Abschluss. In der Regel wird die Kopräsenz anschließend aufgelöst (Birkner et al. 2020: 88). Die Beispiele in der vorliegenden Arbeit haben jedoch gezeigt, dass die Abschlussphasen der Kinder weit entfernt von diesem kanonischen Schema sind. Die Art und Weise, wie Kinder Aktivitäten beenden, ist weitgehend unerforscht. Nur vereinzelte Analysen geben einen Einblick in kindliche Abschlüsse, wie z. B. Analysen von *night-time closings* zwischen Eltern und Kindern (Goodwin & Cekaite 2018: 172-176), von Gesprächsabschlüssen zwischen zwei Kindern (Sudartinah 2023: 3353) oder von abrupten kindlichen Spielbeendigungen durch ein autistisches Kind (Rendle-Short et al. 2014: 805-809). Wie Kinder gemeinsame Aktivitäten vorzeitig beenden, wurde noch nicht analysiert. Die vorliegende Arbeit trägt daher dazu bei, diese Forschungslücke zu schließen.

Die räumliche Distanzierung als Ausdruck der Beendigung der gemeinsamen Handlung, die insbesondere bei Ein- und Dreijährigen zu finden ist, erinnert an eine Studie von Broth & Mondada (2013), in der Erwachsene das Weggehen nutzen, um das Ende einer Aktivität zu signalisieren und zu verhandeln. Im Gegensatz zu den Beispielen in der vorliegenden Arbeit,

bei denen Kinder die *joint action* beenden und darauf bestehen, wenn Eltern dies infrage stellen, geht es beim Weggehen der Erwachsenen darum, den Abschluss auszuhandeln. Dabei gehen sie als gemeinsame Gruppe weiter.

In den aufgezeichneten Spielsituationen entscheiden die Kinder selbstständig, eine *joint action* oder eine Spielaktivität zu beenden, die (noch) nicht abschließbar ist. Diese Spielaktivitäten sind aus mehreren Gründen nicht abschließbar: Im ersten Korpus sind sie es bei den Drei- und Fünfjährigen nicht, da Eltern und Kinder angewiesen wurden, für eine vordefinierte Zeit eine vorbestimmte Aktivität zu spielen. Bei den Einjährigen des Trans-Gen-Korpus, sowie im zweiten Korpus – auch hier v. a. bei den Einjährigen – sind die Eltern der Ansicht, dass die laufende Spielaktivität nicht abschließbar ist, wenn die Beschäftigungszeit sehr kurz war oder solange die Spielaktivität nicht zu Ende gebracht wurde (z. B. wenn das Puzzle unvollständig geblieben ist, vgl. Transkript 16). Unabhängig vom Rahmen der durchgeführten Studie neigen also die Eltern dazu, bestimmte *joint actions* bis zum Ende durchführen zu wollen und akzeptieren einen vom Kind vorzeitig initiierten Wechsel der Spielaktivität nicht ohne Weiteres.⁴⁸ Die Eltern schaffen somit einen fokussierten Rahmen und fordern die Aufmerksamkeitspanne des Kindes (Domsch 2014). In Hinblick auf den erwarteten Ablauf der Handlungskette und die Progression der Spielaktivität haben die Kinder die *joint action* vorzeitig beendet. Durch Handlungen, die nicht mit den lokalen *recruitments* des Elternteils übereinstimmen, drücken die Kinder ihr globales *disengagement* von der laufenden Spielaktivität aus und initiieren oft gleichzeitig oder kurz nach der Beendigung eine neue Spielaktivität.

Formen der Nichtzustimmungen auf der *activity*-Ebene

Bei der Durchführung dieser Praktik wenden Kinder verschiedene Strategien an, die einzeln oder in Kombination auftreten: Sie schließen verbal ab (Transkripte 12, 17), distanzieren sich physisch (Transkripte 12, 13, 14, 16, 17), machen einen Vorschlag zur Eröffnung einer neuen, alternativen Spielaktivität (Transkript 13) oder zeigen keine Involvierung mehr in der laufenden *joint action* (Transkript 14).

Die Multimodalität hat in den letzten Jahren in der Konversationsanalyse an Bedeutung gewonnen (Stivers & Sidnell 2005; Mondada 2016; Mondada 2018). Ihre Berücksichtigung wirft die Frage nach dem Gewicht der Gesten gegenüber den Worten auf. Bei Kindern ist diese Frage umso zentraler, da sie Körpergesten manchmal als bloße Begleitung zur Unterstützung ihrer Sprache einsetzen, manchmal aber auch als Hauptressource, die ihre Nichtzustimmung zum Ausdruck bringt. Hier fällt auf, dass Kinder sich mit zunehmendem Alter häufiger und präziser verbal ausdrücken, wodurch ein Teil der körperlichen Ressourcen in den Hintergrund gedrängt wird. Im Alter von einem und drei Jahren werden vor allem körperliche Distanzierungen eingesetzt, während die Fünfjährigen sitzen bleiben und den Interaktionsraum nicht physisch verlassen. Letztere bringen ihren Wunsch, die *joint action* zu beenden, durch verbale Äußerungen, Mimik und Handlungen zum Ausdruck, die dem Verlauf der *joint action* entgegenstehen (z. B. Aufräumen).

Diese Formen der Beendigung von Sequenzen – bei denen *vorzeitig* beendet wird – bleiben in Interaktionen zwischen Erwachsenen sowie mit und unter Kindern in der Forschung unbehandelt. Es stellt sich die Frage, ob dieses Phänomen der disalignierenden globalen Nichtzustimmung spezifisch für die Eltern-Kind-Interaktion ist. Es ist anzunehmen, dass diese Art der

⁴⁸ An dieser Stelle muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass einige Eltern im ILuPE-Korpus im Gegensatz dazu die Spielaktivität wechseln möchten, wenn sie der Meinung sind, dass das Kind ein Spiel lange genug gespielt hat oder sie selbst lieber etwas anderes spielen würden (z. B.: „*bon, on joue à autre chose?*“ („komm, wir spielen etwas anders“, im f3).

vorzeitigen und ohne Vorlauf stattfindenden Beendigung hauptsächlich von Kindern durchgeführt wird. An dieser Stelle sind weitere Untersuchungen in anderen Kontexten, zwischen und ohne Kinder, zu führen.

Quantitative Auswertung der Nichtzustimmungen auf der *activity*-Ebene

Die Beobachtungen der Nichtzustimmung auf der *activity*-Ebene nehmen mit der Zeit ab. Es werden mit dem zunehmenden Alter der Kinder immer weniger *joint actions* vorzeitig beendet. Die Auswertung der Daten zeigt, dass nicht nur die Vorkommen, sondern dementsprechend auch die Anzahl der Kinder, die diese Vorkommen produzieren, abnimmt.

Aus den qualitativen Analysen lassen sich folgende Hypothesen ableiten: Dieser Rückgang ist möglicherweise unter anderem auf den instruktionalen Charakter der letzten beiden Aufnahmen zurückzuführen, aber auch auf die zunehmende Fähigkeit der Kinder, sich zu fokussieren und in einer laufenden *joint action* engagiert zu bleiben.

Vorschau auf das nächste Kapitel: kooperative Aspekte der Nichtzustimmung

Die beschriebenen Nichtzustimmungspraktiken, die zur vorzeitigen Beendigung der *joint action* beitragen, sind mit dem *recruitment* disalignierend und können in diesem Sinne als unkooperativ bezeichnet werden, wie es u. a. Steensig (2019) konzeptualisiert. Das Geben von nichtadäquaten Antworten wird in der konversationsanalytischen Forschung einstimmig als unkooperativ angesehen und von den Interaktant:innen auch als solches behandelt. Dennoch gestalten die Kinder bestimmte nichtzustimmende Redebeiträge so, dass der Kontakt zum Elternteil erhalten bleibt und sie somit eine kooperative Haltung einnehmen können. Sie begründen zudem ihre Nichtzustimmung, machen Alternativangebote und Kompromisse. In welchem Umfang die verschiedenen Praktiken und Ressourcen zum Ausdruck der Nichtzustimmung kooperativ sind, ist das Thema des nächsten Kapitels.

6 Beobachtungen zu kooperativen Aspekten der kindlichen Nichtzustimmung

6.1 Anliegen des Kapitels und Einbettung in die vorliegende Arbeit

Die vorangegangenen zwei Kapitel haben gezeigt, dass Nichtzustimmung auf mehreren Interaktionsebenen stattfindet: Auf der lokalen *action*-Ebene, wenn die nächste relevante Handlung verneint (abgelehnt oder ausgehandelt) wird oder auf der globalen *activity*-Ebene, wenn alle Handlungen, die eine Aktivität bilden, als Ganzes abgelehnt werden. In dem vorliegenden Kapitel geht es darum, die kooperative Dimension dieser Praktiken zu umreißen. Die kooperativen und nicht-kooperativen Aspekte der kindlichen Nichtzustimmung wurden induktiv mithilfe der Nichtzustimmungsfälle innerhalb des Korpus ausgearbeitet. Dabei handelt es sich weder um eine erschöpfende Liste der kooperativen Aspekte innerhalb von Interaktion, noch um eine umfassende Erörterung der klaren terminologischen Abgrenzung des Begriffs Kooperation, für den es in der Literatur keinen eindeutigen Definitionskonsens gibt. Vielmehr geht es darum, sich einem konversationsanalytischen Verständnis des Kooperationsbegriffs anzunähern und einzelne Beobachtungen zu den wichtigsten Aspekten dieses Konzepts bei der Nichtzustimmung des Kindes aufzuzeigen. Es wird darauf geachtet, dass die Teilnehmenden- und insbesondere die Kinder-Perspektive eingenommen wird. Diese Studie soll zeigen, dass dispräferierte nichtzustimmende Antworten zur Progression der *joint action* (Clark 1996) beitragen können. Es wird des Weiteren darauf hingewiesen, dass disalignierte Antworten (Steensig 2019) nicht pauschal als unkooperativ bezeichnet werden können – wie es oft in der Literatur beschrieben wird – und dass ein Blick über die Parsequenz hinaus nötig ist, um die Absichten des Kindes zu verstehen. Zudem ermöglicht die Nichtzustimmung den Kindern sich innerhalb des Spiels zu behaupten und es mitzugestalten. Um dies zu veranschaulichen, wird in diesem Kapitel die zweite Leitfrage behandelt:

2. Unter welchen Bedingungen ist die kindliche Nichtzustimmung kooperativ?

Die Kinder im Korpus organisieren ihre Nichtzustimmung im zweiten Parsequenzteil (ZPT) häufig kooperativ, indem sie sie begründen, Alternativen vorschlagen und generell den Kontakt mit dem oder der Interaktionspartner:in aufrechterhalten. Im Gegensatz dazu weisen einige Beispiele auf die ‚relevante Abwesenheit eines nächsten Paarglieds‘ (Birkner et al. 2020: 248) – also auf eine abwesende oder unpassende Reaktion – hin. Diese Abwesenheiten können die Progression der *joint action* unterbrechen und auf interaktionaler Ebene die Kommunikation behindern, was von den Interaktant:innen lokal als unkooperativ interpretiert wird. Wenn man sich jedoch ansieht, was das Kind stattdessen tut – anstatt zu antworten –, wird deutlich, dass hier auch andere Ressourcen genutzt werden, die ihrerseits die *joint action* fördern. Unter dem Gesichtspunkt einer erfolgreichen Progression der *joint action* gilt diese Form der Interaktion als kooperativ.

Der Ansatz vieler Forscher:innen, aligniert-kooperativ und disaligniert-unkooperativ (Stivers 2008; Steensig 2019) zu verbinden, kann im Spielkontext mit Kindern nicht funktionieren (vgl. Klatt & Krug 2023). Kinder führen viele disalignierte Antworten an zweiter Stelle aus, aber die Sequenz-Organisation und die kindliche Intention, die sich in den folgenden Handlungen offenbart, zeigen, dass einige der disalignierten Antworten stark kooperativ sind.

Zunächst wird der Stand der Forschung diskutiert und die Terminologie erläutert, die notwendig ist, um das Phänomen der Kooperation in der Spielinteraktion zu verstehen (6.2). Anschließend wird in einem Unterkapitel das Begründen von Kindern behandelt (6.3). In dem

Abschnitt werden erst eine vergleichende Analyse zwischen *unwillingness-* und *inability-accounts* im Trans-Gen-Korpus mit Einbezug der Reaktion der Eltern präsentiert, bevor vier konkrete Beispiele diskutiert werden. In Unterkapitel 6.4 werden die Alternativangebote vorgestellt, die von den Kindern nach der Nichtzustimmung geäußert wurden. Einem Beispiel, das die *activity*-Ebene betrifft, folgt ein Beispiel für ein Alternativangebot auf der *action*-Ebene. Der Abschnitt 6.5 beschäftigt sich mit einer Fallanalyse mit verschiedenen relevanten Abwesenheiten des nächsten Paarglieds (Nichtreagieren und Themenwechsel). Ein abschließender Teil fasst die Ergebnisse des Kapitels zusammen (6.6).

6.2 Konzepte der Kooperation in Interaktion

6.2.1 Begriffsklärung: Kooperation

Kooperation in Kommunikation

Inwiefern Aktivitäten kooperativ sind, wird in verschiedene Disziplinen kontrovers diskutiert und es findet sich keine einheitliche Definition von Kooperation. In der pragmatischen Sprachwissenschaft spielen die Konversationsmaximen von Grice und sein Kooperationsprinzip (Grice 1975) eine zentrale Rolle. In einem Gespräch involvierte Personen haben die grundsätzliche Absicht, sich gegenseitig zu verstehen und den Gesprächszweck transparent zu vermitteln. *Interaktion* wird per se als ein gemeinsames und kooperatives Ereignis definiert, bei dem es darum geht gemeinsam zu handeln (Imo et al. 2019: 30). Die Perspektive, die hier eingenommen wird, setzt voraus, dass Interaktion und Kommunikation als kooperative Phänomene angesehen werden. Allerdings ist anzumerken, dass es in Kopräsenz unmöglich ist, nicht zu kommunizieren. Auch beim Nichtreagieren in der *joint action* zeigt das Kind durch Blicke und Hinwendung, dass sein Fokus außerhalb der *joint action* liegt und kommuniziert indirekt, dass es nicht involviert ist. Aus diesem Grund wurde in der vorliegenden Arbeit zwischen Interaktion allgemein und *joint action* unterschieden: Nur die Involvierung in einer *joint action* wurde als Ausgangspunkt für eine Analyse der Kooperation berücksichtigt.

In Anlehnung an Ehlich (1987), Pavlidou (1991) und Gruber (1998) versteht die vorliegende Arbeit Kommunikation als grundsätzlich kooperativ. Nach Ehlich (1987) hängt die formale Kooperation (*„formal cooperation“*) mit dem sozialen Charakter der Kommunikation zusammen, d. h. jede kommunikative Handlung setzt einen Adressaten voraus. Dies wird reflektiert, indem man z. B. auf der verbalen Ebene der Interaktion signalisiert, dass man bereit ist zu interagieren. Formal kooperativ zu sein bedeutet, dass die Grice'schen Gesprächsmaximen nicht strikt eingehalten werden. In extrem hitzigen Streitphasen kann es sein, dass die Interaktant:innen sich durch Schreien, Beschimpfen usw. zum Schweigen bringen wollen (Gruber 1998: 494).

Kooperation wird häufig unter dem Gesichtspunkt untersucht, wie Individuen ihre Absichten und Handlungen koordinieren, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen (Ehlich 1987; Gruber 1998; Tomasello 2009). Gruber (1998: 494) nennt diese Form der Kooperation *„material cooperation“*. Die Teilnehmenden orientieren sich dabei am Grice'schen Kooperationsprinzip. Materielle Kooperation setzt nicht voraus, dass die Gesprächspartner:innen die gleichen Ansichten zu einem Thema haben, sondern dass sie sich bemühen, ihre Meinungsverschiedenheiten zu lösen.⁴⁹ Diese Definition aus der Pragmatik findet sich in der Biologie und in der

⁴⁹ Neben dieser zwei Formen der Kooperation unterscheidet Gruber (1998: 494) auf der Grundlage von Pavlidou (1991) eine weitere: die substanzielle Kooperation (*„substantial cooperation“*). Diese bezieht sich auf die Beziehungsebene, wobei die Interaktant:innen versuchen, übergeordneten Zielen wie der Aufrechterhaltung einer positiven Beziehung in ihrer Interaktion zu dienen. Daher setzt substanzielle Kooperation voraus, dass die Interaktant:innen eine dauerhafte Beziehung haben (oder haben werden).

Entwicklungspsychologie wieder, Disziplinen in denen dieses Phänomen eine wichtige Rolle spielt. Entsprechende Studien schauen sich an, wie sich das Kooperationsverhalten von Affen und jungen Menschen entwickelt und wie diese zwei Säugetier-Kategorien Formen des Altruismus zeigen (Tomasello 2009). Dabei basieren diese psychologisch geprägten Studien stark auf der *theory of mind* (Premack & Woodruff 1978) und setzen voraus, dass die Interaktant:innen Intentionen ihres Gegenübers ablesen können (vgl. u. a. ‚*shared intentionality*‘, Tomasello & Carpenter 2007; und ‚*shared cooperative activity*‘, Bratman 1992), um in einem kooperativen Austausch engagiert zu sein (Fantasia 2015: 26). Wie Fantasia (ebd.) anmerkt, können Ziele jedoch auch ohne vorherige Absprachen erreicht werden, z. B. wenn ein Individuum ohne ausdrückliche Vereinbarung an der Handlung eines anderen teilnimmt und so zur Ausführung dieser Handlung beiträgt. In Anlehnung an Fantasia, wird die Partizipation in einer sozialen Interaktion im Rahmen der vorliegenden Studie als eine elementare Form der Kooperation angesehen. Der interaktionale Prozess erfordert dabei nicht immer verbale Kommunikation oder die Fähigkeit, die Absichten des anderen vorherzusagen. Sie beruht vielmehr auf alltäglichen Erfahrungen der Interaktion und Koordination mit anderen Menschen in einer Vielzahl unterschiedlicher Situationen. Fantasia weist darauf hin, dass auf diese Weise die kooperative Beteiligung auch bei Personen mit geringen geistigen Fähigkeiten, wie z. B. junge Kinder, untersucht werden kann (ebd.: 3).

In diesem Sinne zeigt Tollefsen (2005: 91) in ihrer Studie, dass Kinder schon sehr früh ‚Intentionen in Handlung‘ (*intentions-in-action*) – d. h. lokale Intentionen – verstehen, sodass sie sich auch ohne robuste *theory of mind* in *joint attention*‘ (Tomasello 2009) und *joint actions* (Clark 1996) engagieren können. Butterfly (2012: 33) schlägt dahingehend vor, in der Psychologie nicht mehr von ‚*shared intentions*‘ zu sprechen, da sie sehr junge Kinder und kognitiv eingeschränkte Menschen ausschließt, und empfiehlt den Begriff ‚*shared goals*‘.

Diese stark psychologisch geprägten Ansätze zur Kooperation sind für konversationsanalytische Methoden schwierig, da nicht in die Köpfe der Interaktant:innen eingedrungen werden kann und ihre Intentionen nicht direkt gelesen werden können. Jedoch sind Gesten „[a] window into the mind“ (Goldin-Meadow & Wagner 2005: 239) und es lassen sich Teile der Teilnehmenden-Absichten durch die Handlungen ablesen und interpretieren. So entspricht der psychologische Begriff des ‚*shared goals*‘ dem ethnomethodologischen ‚interaktionalen Projekt‘, wenn diese bei den Interaktant:innen übereinstimmen. Anders gesagt, wenn die Teilnehmenden dasselbe interaktionale Projekt verfolgen (z. B. beide Beteiligten führen Handlungen durch, die zum Ziel haben, das Puzzle zu vervollständigen), dann handelt es sich um ein geteiltes Ziel (*shared goal*).

Kooperative Elterliche Unterstützung (*scaffolding*)

Auch die Eltern verhalten sich wiederum kooperativ ihren Kindern gegenüber, denn sie haben einen Erziehungsauftrag und sorgen dafür, dass das Kind sich weiterentwickelt. Dies bedeutet nicht, dass sie immer alignieren und zustimmen. Im Gegenteil, gerade ‚*scaffolding*‘ (Hausendorf & Quasthoff 2005; Behrens et al. 2016; Mermelshtine 2017), also die Unterstützung des Lernprozesses der Kinder, bedeutet das Kind angemessen zu fordern:

So können die Eltern ihre Kinder dadurch unterstützen, dass sie ihnen beim Aufbau ihrer Argumentation helfen, indem sie ihnen z. B. Perspektiven aufzeigen, die ihre Begründungen stichhaltiger werden lassen oder sie auf mögliche Schwachstellen in ihrer Argumentation aufmerksam machen (Krah 2017: 190-191).

Auf Bruner's ‚*Language Acquisition Support System (LASS)*‘ aufbauend entwickeln Hausendorf & Quasthoff (2005) das ‚*Discourse Acquisition Support System (DASS)*‘. Beide Systeme erklären mit einem unterschiedlichen methodischen Ansatz wie *scaffolding* funktioniert. Während ersteres aus einer psychologischen Perspektive gewonnen wird, können Hausendorf und Quasthoff empirisch anhand einer systematischen Analyse von Interaktionsmuster der Erwachsene-Kind-Interaktion zeigen, wie diese elterliche Unterstützung konkret ausgeführt wird und wie sie sich auf dem Spracherwerb des Kindes auswirkt. Wie die kindlichen Kompetenzlücken überbrückt und Widerstände überwunden werden, lässt sich durch die Beobachtung längerer Sequenzen untersuchen.

Kooperation in der Konversationsanalyse

Ein Synonym für Kooperation, das in der Konversationsanalyse häufig verwendet wird, ist ‚Kollaboration‘. Dieser Begriff wird hauptsächlich verwendet, um das interaktionelle Phänomen der Ko-Konstruktionen zu beschreiben (Günthner 2013; Oloff 2014). Beide Begriffe kommen ab und an vor um die Koordination der Interaktant:innen zu beschreiben, wenn Aufgaben einer Aktivität nicht von einer Person alleine erfüllt werden können und diese Aktivität Zusammenarbeit erfordert (Stivers & Sidnell 2016; Stukenbrock 2023):

[T]he fact that there is a job that any person could clearly do by themselves, provides a resource for members for permitting them to show each other that whatever it is they're doing together, they're just doing together to do together. That is to say, if one wants to find a way of showing somebody that what you want is to be with them, the best way to do it is to find some way of dividing a task which is not easily dividable, and which clearly can be done by either one alone (Sacks 1995: 147).

Wie Sacks betont, geht es oft darum, etwas *gemeinsam* zu tun. Natürlich sind die Eltern in den vorliegenden Daten in der Lage, das für Kinder ab zwei Jahren konzipierte Puzzle selbst zu vervollständigen oder die Puppe Leo selbst zu wickeln; sie brauchen dazu nicht die Unterstützung ihres Kindes. Sie könnten das Puzzeln oder das Wickeln auch alleine erledigen, dafür braucht es keine *joint action*. Es geht den Teilnehmenden aber primär darum, das Beisammensein zu genießen und den Eltern darum, das Kind zu fördern.⁵⁰ Die Asymmetrie der Beziehung auf der Ebene der epistemischen und deontischen Autorität der Eltern führt dazu, dass sie das Kind unterstützen und dazu bringen wollen, das Puzzle zu vervollständigen oder Leo zu wickeln.

Um Kinder zu fördern greifen Eltern auf *recruitments* zurück (vgl. Wood et al. 1976: 98). *Recruitment* (für die Diskussion zu den verschiedenen Terminologien wie *recruitment*, ‚*request*‘, ‚*directive*‘, ‚*directive-commissive actions*‘, etc., siehe Kapitel 2.6) ist ein grundlegend kooperatives Phänomen in der Interaktion (Floyd et al. 2020: 7), bei dem Kooperation vom Gegenüber eingefordert wird (Rossi 2012; Drew & Couper-Kuhlen 2014; Kendrick & Drew 2016). Drew & Couper-Kuhlen (2014) konzentrieren sich auf ‚*recruitment of assistance*‘ und stellen sich dabei die Frage, wer von der aufgeforderten Handlung profitiert: „When A requests B to do something, A is the beneficiary; but when A invites B to (do) something, then B becomes at least a co-beneficiary or perhaps the principal beneficiary“ (ebd.: 6). An dieser Stelle ist

⁵⁰ Wobei sich ein Teil der Eltern stark an das Aufnahmesetting orientieren: Manchmal rückt die Aufgabe in den Vordergrund und das Vergnügen in den Hintergrund. Dieses Problem des Beobachterparadoxon wurde bereits in 3.5.4 diskutiert. An dieser Stelle ist zu vermerken, dass dieses Ziel der Eltern auch in Interaktionen ohne vorherige Instruktionen zu beobachten ist (z. B. fragt ein Vater aus dem ILuPE-Korpus den Sohn immer wieder nach Übersetzungen ins Französische, wenn das Kind auf Deutsch spricht. Das Beispiel zeigt, dass die Interaktant:innen ihr Verhalten an der Kamera und der Beobachtung der Studienleitung ausrichten, unabhängig davon, ob der Kontext instruktionsgeleitet ist oder nicht.

anzumerken, dass dieser Ansatz nicht für den Kontext der Eltern-Kind-Interaktion zutreffen kann. Es ist nicht eindeutig, ob die Mutter von der kindlichen Handlung profitiert, weil sie diese gefordert hat; ob das Kind davon profitiert, weil es unter Umständen etwas Neues lernt; ob die Studienleitung davon profitiert, weil sie die Aufgabe gegeben hat; oder ob die *joint action* davon profitiert, weil sie flüssiger ablaufen kann. Diese Bemerkung ist zweitrangig und wird in dieser Arbeit nicht weiter vertieft. Es ist jedoch wichtig, darauf hinzuweisen, dass hier eine Forschungslücke zu schließen ist: Die Definition von *recruitment* in der Konversationsanalyse, wie sie derzeit verwendet wird (insbesondere Couper-Kuhlen 2014; Drew & Couper-Kuhlen 2014; Kendrick & Drew 2016) beruht auf Begünstigung und kann nicht auf die Interaktion mit Kindern in einem Spielkontext angewendet werden. Vielmehr spielt hier die Erwartbarkeit eine Rolle, im Sinne der normativen Erwartungen, die an das Kind gestellt werden (vgl. 2.5.4). Die Konversationsanalyse bietet einen sehr guten Ansatzpunkt, um lokal zu zeigen, wie Kinder auf die Erwartungen ihrer Eltern reagieren und wie die Progression der *joint action* weitergetrieben, pausiert oder abgebrochen wird.

Kooperation: Gemeinsam an einem Ziel arbeiten

Clayman (2002: 231) setzt *cooperativeness* und *Präferenz* gleich und behauptet, „rejections and disagreements [...] are [...] distinctly uncooperative“. Doch in dieser Arbeit wird eine differenzierte Sicht der Konzepte Kooperation und Präferenz vorgeschlagen. Es wird gezeigt, dass Ablehnung und dispräferierte Handlungen kooperativ gestaltet werden können. Dafür wird der zuvor zitierten biologisch-entwicklungspsychologische Definition von *Kooperation* gefolgt, d. h. Kooperation ist ein Phänomen, bei dem Absichten und Handlungen koordiniert werden, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen (Ehlich 1987; Gruber 1998; Tomasello 2009). Dabei spielt die Tatsache, dass dieses Ziel nur *gemeinsam* erreicht werden kann, eine zentrale Rolle (Sacks 1995: 147), unabhängig von den unterschiedlichen Kompetenzen der Interaktanten, da es für Eltern und Kind gerade darum geht, zusammen zu sein. Aus der Perspektive der Konversationsanalyse bedeutet diese Definition, über die Paarsequenz hinaus zu blicken und die Makroebene zu berücksichtigen: Was ist das Ziel einer lokalen Handlung? Die Antwort auf diese Frage wird oft erst im weiteren Verlauf der Interaktion ersichtlich.

Ein zentraler Begriff in der Konversationsanalyse, der es ermöglicht, die Funktionsweise der Erwartbarkeit und der normativen Regeln der Präferenz in sozialen Handlungen zu verstehen, ist der der *Alignierung*. Dieses Konzept wurde bislang eng mit Kooperation in Verbindung gebracht.

6.2.2 (Dis-)Alignierung und (Dis-)Affiliation in Bezug auf Kooperation

In den letzten Jahren wurden die Konzepte der Disalignierung (*,disalignment‘*), Disaffiliation (*,disaffiliation‘*) und der Nichtübereinstimmung (*,disagreement‘*) vermehrt untersucht und oft mit konfliktären und unkooperativen Gesprächen in Verbindung gebracht. Affiliation, Alignierung und Übereinstimmung gehören zum Kern der menschlichen Sozialität (Stivers et al. 2011: 24).

Alignierung, Affiliation und Progression

Affiliation wird häufig in Verbindung mit – und als Abgrenzung zu – Alignierung beschrieben. Diese Konzepte wurden zum ersten Mal von Stivers (2008) für den spezifischen Kontext des *Storytellings* beschrieben, bevor Stivers et al. (2011) das Konzept auf verschiedene Aktivitäten angewendet haben. Während Affiliation die affektive Ebene von Kooperation betrifft (vgl. Steensig 2019), z. B. mit einer Anzeige von Empathie oder mit der Übernahme der Erzählhaltung oder Meinung durch den oder die Rezipient:in (Birkner et al. 2020: 491), bezieht sich

Alignierung auf die strukturelle Ebene des gemeinsamen Handelns. Alignierung findet auf der strukturellen Ebene der Kooperation statt (Stivers et al. 2011: 20) und alignierende Antworten kooperieren, indem sie die vorgeschlagene Aktivität oder Sequenz erleichtern (und die Progression der Aktivität gewährleisten), die Voraussetzungen und Bedingungen der vorgeschlagenen Handlung oder Aktivität akzeptieren und den formalen Gestaltungswünschen des *turns* entsprechen (ebd.: 21). Auch wenn diese Definition theoretisch den Gesamtrahmen der Aktivität einschließt, liegt der Fokus der Analysen stark auf der Mikroebene und der Blick auf den weiteren Verlauf der Sequenzen wird beiseitegeschoben. Der analytische Ansatz der Progression wurde schon von Stivers (2008) durch das Prisma der Fortsetzung von Erzählungen im Kontext des *Storytellings* angeboten. Dabei wird Kooperation nur am Rande erwähnt. Diese Konzeptualisierung wird von Stivers et al. (2011) und Steensig (2019) aufgegriffen und weitergeführt mit stärkerem Bezug auf Kooperation. Jedoch wird nicht genau erläutert, was unter Kooperation genau verstanden wird.

Disalignierung

Die Alignierung dient als soziale Kalibrierung, bei der Interaktant:innen sich gegenseitig signalisieren, inwieweit sie den Handlungsablauf unterstützen (Stivers 2008: 36). Im Gegenzug offenbaren die Gesprächspartner:innen durch mehr oder weniger disalignierte Reaktionen divergierende Handlungspositionen. Alignierung/Affiliation und Disalignierung/Disaffiliation werden in Bezug auf die Kooperation entgegengesetzt: „The concepts of alignment and affiliation are both used about cooperative responses, and, conversely, disalignment and disaffiliation are used about uncooperative ones.“ (Steensig 2019: 1). Dabei hängt die Disalignierung nicht mit der inhaltlichen Meinungsverschiedenheit oder Nichtübereinstimmung (*disagreement*) der Teilnehmenden zusammen, sondern ist rein strukturell zu verstehen. Ein *recruitment* ablehnen (auf der *action*-Ebene) – ob mit oder ohne *account* – ist in der Regel eine dispräferierte Handlung, bleibt aber Teil der Antwortmöglichkeiten und ist somit aligniert. Das bedeutet, dass auch Streitäußerungen aligniert sein können, wenn sie ‚aktivitätsmittragend‘ (Morek 2016: 151) sind, d. h. wenn sich Streitende darüber einig sind, dass sie streiten wollen. Auch Streitsituationen erfordern ein hohes Maß an Koordination und sind kooperativ: „[o]ppositional behavior is highly coordinated and involves cooperative activities too“ (Sheldon 1996: 74). Kotthoff (1993: 193) unterstützt eine solche Sichtweise, in der divergierende Einstellungen zu einem bestimmten Thema als Ausdruck von alignierten Aktivitäten betrachtet werden können, da von den Gegner:innen erwartet wird, dass sie ihre Positionen verteidigen.

Ein konkretes Beispiel für eine disalignierende Reaktion auf einem *recruitment* wäre z. B. das Schweigen als ‚auffällige Abwesenheit‘ (*‘noticable [sic!] absence‘*, Schegloff 2007: 20; Birkner et al. 2020: 22) oder *‘attributable silence‘* (Schegloff & Sacks 1973), denn „silence is accountable“ (Church 2009: 44) und die responsive Handlung steht in einer sequenziellen Verpflichtung (Birkner et al. 2020: 199): „Attributable silence occurs when a speaker is selected to speak upon the completion of an utterance that solicits a particular response but chooses, for one reason or another, to remain silent“ (Elouakili 2017: 1). Dieses Phänomen steht dem Progressivitätsprinzip im Weg und stört den reibungslosen Ablauf der Interaktion:

Although they address the relevance of a response to the question, non-answer responses fail to collaborate with promoting the progress of the activity through the sequence. In this way they satisfy only the technical structural aspect of sequence closure while failing to promote closure of the activity. Speakers treat non-response as disaligning (Stivers & Robinson 2006: 373).

In der Regel wird die Abwesenheit einer projektierten Antwort durch die Reaktionen der Sprecher:innen sichtbar, z. B. durch das Wiederholen der initiierten Handlung oder durch Nachfrage. Bisher wurde Schweigen hauptsächlich auf der verbalen Ebene untersucht: Wer nicht antwortet, schweigt. Doch eine ablehnende Geste, wie etwa das symbolische Kopfschütteln, kann einen verbalen *turn* ersetzen und ihn semantisch vollkommen erfüllen. Diese Arbeit erweitert das Verständnis für das Phänomen Schweigen, indem sie nicht sich nicht auf ‚Redezugvakanz‘ beschränkt, sondern generell multimodal nicht besetzte nächste *turns* in Betracht zieht. Die relevante Abwesenheit eines nächsten Paarglieds beschränkt sich allerdings nicht auf lange Pausen, sondern auch auf nichtadäquate nächste Handlungen, „z. B. wenn man auf eine Frage mit einer Gegenfrage reagiert oder statt einer Antwort eine Bemerkung über das Wetter macht“ (Birkner et al. 2020: 248).

Kritik an die bisherige Beschreibung von Alignierung/Disalignierung

Die vereinfachte Trennung von Alignierung und Disalignierung sowie die pauschale Zuweisung von ‚kooperativ/unkooperativ‘ werden hier kritisiert und wurden bislang nur von wenigen Forschenden thematisiert. Handlungen sind nicht alle gleichwertig alignierend oder disalignierend: Stokoe et al. (2020) schlägt vor, *Alignierung* als Kontinuum zu betrachten, ein Vorschlag, den Klatt & Krug (2023) auf *Disalignierung* ausweiten. Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf eine weitere Ergänzung des Konzepts: Zum einen wird gezeigt, dass nicht nur eine mikroanalytische Untersuchung hilfreich ist, sondern dass auch die Beobachtung längerer Sequenzen (Makroebene) mitberücksichtigt werden muss; zum anderen wird der konkrete Zusammenhang zwischen Disalignierung und Kooperation unter die Lupe genommen. Die Analysen zeigen, dass diese undifferenzierte Zuweisung der Konzepte der Alignierung zu Kooperation und Disalignierung zu Nicht-Kooperation im Kontext der Interaktion mit Kindern nicht funktioniert. Es wurde bereits ansatzweise in Klatt & Krugs Studie gezeigt, dass disalignierende Handlungen kooperativ gestaltet werden können. Wie die Analysen der vorliegenden Arbeit zeigen werden, ist es notwendig, über die Paarsequenz hinaus zu schauen, um den Verlauf der *joint action* zu beobachten und zu sehen, ob sie durch die Disalignierung entwickelt und unterbrochen wird.

➤ Kernaussagen zur Kooperation in Interaktion

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass das in dieser Arbeit verwendete Verständnis von Kooperation auf der erfolgreichen Progression der *joint action* basiert und daher eine Berücksichtigung der *turns* über die basale Paarsequenz hinaus erfordert. Kooperation ist ein Phänomen, bei dem die Absichten und Handlungen der Interaktant:innen koordiniert werden, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen (Ehlich 1987; Gruber 1998; Tomasello 2009), wobei dieses Ziel nur gemeinsam erreicht werden kann (Sacks 1995: 147).

Im Folgenden werden begründete Nichtzustimmungen als kooperatives Verfahren behandelt.

6.3 Nichtzustimmungen begründen

6.3.1 Begriffsklärung: Argumentieren, Begründen, Erklären

Zum Thema ‚Argumentation‘ gibt es zahlreiche Studien. Hier wird ein zusammengefasster Überblick über die wichtigsten Studien für die hier behandelten Daten gegeben mit dem Ziel, eine einheitliche Definition für die vorliegende Arbeit zugrunde zu legen. Es soll kein vollständiger Forschungsstand zum Thema präsentiert werden. Argumentieren ist in der vorliegenden

Arbeit insofern zentral, als dass es im Spannungsfeld zwischen Kollaboration (oder Kooperation) und Abgrenzung (z. B. Nichtzustimmung) liegt (Kreuz et al. 2017). Wenn sie nicht als Synonyme betrachtet werden (Trautmann 2004; Kreuz 2021: 30), werden *Begründungen* in der Soziologie oft unter der Gattung (Günthner & Knoblauch 2007; Günthner & König 2016) ‚Argumentieren‘ untersucht (Arendt 2014; Arendt 2015; Arendt et al. 2015; Meißner & Wyss 2017; Kreuz 2021), die „als eine global dimensionierte, sequenziell strukturierte und interaktiv hervorgebrachte Leistung zur begründenden Bearbeitung von differierenden Geltungsansprüchen“ definiert wird (Arendt 2015: 21; vgl. Heller 2012; Quasthoff & Krahl 2011). Argumentieren wird in den meisten Studien mit *Dissens* in Verbindung gebracht (Kreuz 2021: 22), da es „als konsensorientierte Strategie der Konfliktbearbeitung und Überzeugung angesehen“ wird (Arendt 2019: 13). Begründen erfolgt in der Regel mündlich und wird „aus funktional-pragmatischer Perspektive [...] als Handlungsmuster“ verstanden, das verwendet wird, um die „sich ankündigende Störung bzw. Behinderung des gemeinsamen Handlungssystems zu beheben“ (Trautmann 2004: 88). Damit ist „ein *einzelnes Argument* einer Sprecherin oder eines Sprechers gemeint (ebd.; im Original hervorgehoben) und bildet für Hannken-Illjes (2018: 21) eine „Grundeinheit innerhalb einer Argumentation“.

Auf Basis dieser theoretischen Konzeption hat die Konversationsanalyse induktiv diese konkreten einzelnen Argumente untersucht und für sich den Begriff *account* festgelegt.

6.3.2 Begründen in der Konversationsanalyse: Die Realisierung von *accounts*

In der Konversationsanalyse wird üblicherweise von *accounts* gesprochen, um Begründungssequenzen zu beschreiben. Zunächst wird die allgemeine Bedeutung geklärt, bevor die in dieser Arbeit verwendete spezifische Bedeutung betrachtet wird.

Die allgemeine Bedeutung bezieht sich darauf, dass Interaktant:innen ihre Handlungen ‚verstehbar‘ (*accountable*) machen (Heritage 1988; Gohl 2006: 38). Dabei handelt es sich nicht primär um explizite Erklärungen, sondern der Begriff bezieht sich auf die Tatsache, dass „wir im alltäglichen Handeln in jeder Situation damit befaßt sind, die Vorgänge und Ereignisse, in die wir verwickelt sind, als *bestimmte* Vorgänge und Ereignisse wahrzunehmen, zu erkennen, zu beschreiben und mit anderen darüber zu kommunizieren.“ (Bergmann 1988: 45; im Original hervorgehoben). *Accounts* beantworten die Frage „*why that now?*“ (Sacks 1995: 352) und „sind somit das wesentliche Mittel, mit dem Interagierende fortlaufend verständlich machen, was sie tun und warum sie etwas zu einem bestimmten Zeitpunkt tun“ (Gohl 2006: 39; vgl. Heritage 1984: 141, 151).

In der vorliegenden Arbeit geht es aber um ganz konkrete *accounts*, als Realisierungen von Begründungen (Gohl 2006: 37) und dies „umfasst [...] ein ganzes Spektrum an Handlungen“ (Kreuz 2021: 31). Doch auch dieser Begriff des *accounts* wird nicht einheitlich definiert und wird heterogen ins Deutsche übersetzt: Bergmann (1988: 46) spricht von ‚praktischer Erklärung‘, Weingarten & Sack (1976: 14) von ‚Darstellung‘. Bei *accounts* im Rahmen der Präferenzorganisation (Heritage 1984; Pomerantz 1984; Pomerantz & Heritage 2013), die „Begründungen für bestimmte Handlungen oder das Ausbleiben von Handlungen liefern“ (Gohl 2006: 36), ist eher von ‚Erklärung‘ oder ‚Rechenschaft‘ die Rede (Levinson 1990). Birkner et al. (2020: 13) übersetzen *account* mit ‚Begründung‘. Scott & Lyman (1968) unterscheiden zwischen ‚*excuses*‘ und ‚*justifications*‘. In Anlehnung an Gohl (2006) wird hier der ursprüngliche englische Begriff *account* verwendet und damit sind „statements made to explain untoward behavior and bridge the gap between actions and expectations“ (Scott & Lyman 1968: 46) gemeint.

Accounts erfüllen normative konversationelle Regeln sowie implizite Erwartungen in Interaktion (Heritage 1988: 151; Gohl 2006) und werden in der Regel nach einer zu rechtfertigenden Handlung geäußert: *Accounts* dienen der Normalisierung, wenn z. B. Abweichungen in den Erwartungen auftreten oder die Teilnehmenden befürchten, dass sie auftreten könnten (Robinson 2016: 13). Demnach kommen *accounts* oft in Verbindung mit dispräferierten Handlungen vor (Church 2009: 151), die es zu begründen gilt. Die Produktion der *accounts* orientiert sich an der ‚*other-attentiveness*‘. Interaktant:innen wollen „das Gesicht des Anderen [...] schützen bzw. nicht unnötig [...] verletzen“ (Gohl 2006: 37). Deshalb bevorzugen Sprecher:innen Erklärungen, in denen sie erläutern warum sie die Handlung nicht durchführen *können* – und nicht etwa nicht durchführen *wollen* (Drew 1984: 129; Gohl 2006: 37). Während Unfähigkeit (*inability*) als akzeptabel und gesichtsschützend gilt, ist Unwillen (*unwillingness*) potenziell gesichtsbedrohend (*face*-bedrohend, Birkner et al. 2020: 38; ‚*threaten face*‘, Goffman 1967: 12; vgl. auch Studien zur *Politeness Theory* und ‚*face-threatening-acts*‘, u. a. Brown & Levinson 1978) und wird kaum in Form von *accounts* verwendet (Heritage 1988: 136).

Ähnlich wie in Heritages Analysen (1988: 127), werden in der vorliegenden Arbeit *accounts* in Bezug auf lokal relevante Handlungen in der laufenden Situation auf die sie bezogen sind und die sie erklären betrachtet. Seine Beispiele beziehen sich ebenfalls größtenteils auf Zurückweisungen und Nicht-Durchführungen von Handlungen, sogenannte *rejecting actions* (ebd.: 137). Dabei wird gezeigt, dass *accounts* „nach dispräferierten zweiten Handlungen dazu beitragen, die soziale Beziehung zwischen den Interagierenden intakt zu halten“ (Gohl 2006: 127; vgl. Heritage 1988). *Accounts* sind demnach kooperative Kommunikationsmittel und tragen zur Progression der Interaktion bei.

Im Folgenden wird mithilfe der Untersuchung konkrete Beispiele der Frage nachgegangen, was Begründungen für Kinder sind. Sind kindliche *account*-Äußerungen wie ‚ich mag nicht‘ oder ‚ich will nicht‘ und ‚ich kann nicht‘ vergleichbar? Welche kindlichen Äußerungen lassen sich unter die *account*-Kategorien *inability* und *unwillingness* einordnen? Es wird sich zeigen, dass Kinder auf beide Formen von Begründungen zurückgreifen und Eltern in ähnlicher Art und Weise darauf reagieren.

6.3.3 Analyse der *accounts* im Trans-Gen-Korpus

6.3.3.1 Vergleich der *inability*- und *unwillingness*-*accounts*

Um Nichtzustimmung zu begründen, können Teilnehmende auf zwei grundlegende Formen eines *accounts* zurückgreifen: *inability* und *unwillingness* (Heritage 1988: 136). In diesem Abschnitt wird verglichen wie diese Formen in Eltern-Kind-Spielinteraktion eingesetzt werden. Zunächst wird eine Tabelle (Tab. 15) mit allen Vorkommen dieser beiden Arten von *accounts* in Bezug auf die Interaktionsebene (*action* oder *activity*) und das Alter des Kindes vorgestellt. Dann wird anhand konkreter Beispiele erläutert, wie sie von den Eltern aufgenommen und interpretiert werden.

Vorkommen der *inability*- und *unwillingness*-*accounts* im Trans-Gen-Korpus

Die folgende Tabelle (Tab. 15) zeigt, auf welcher Ebene (*action* oder *activity*) einerseits *unwillingness*-*accounts* mit den Modalverben ‚mögen/wollen‘ in der negativen Form, z. B. mit Äußerungen wie ‚ich mag nicht/ich will nicht‘; und andererseits *inability*-*accounts* mit *können/wissen*, mit Äußerungen wie ‚ich kann nicht/ich weiß nicht‘, verwendet werden. Ebenfalls enthalten sind Informationen zum Alter der Kinder, in welchem sie diese *accounts* nutzen: drei (t3) und fünf (t4) Jahre. Einjährige Kinder befinden sich noch in der präverbalen Phase und sind

daher noch nicht in der Lage *accounts* auszudrücken. Die Zitate sind vereinfacht transkribiert. Körperliche Gesten wurden hier nicht berücksichtigt.

	Auf der <i>action</i> -Ebene		Auf der <i>activity</i> -Ebene	
	Kinder im t3 (N=47)	Kinder im t4 (N=47)	Kinder im t3 (N=47)	Kinder im t4 (N=47)
Unwillingness-accounts mit mögen / wollen (7 Fälle)	(1 Fall, 1 Kind) nein ich <u>will</u> nicht	(2 Fälle, 2 Kinder) nee- (.) ich <u>MAG</u> des gar net; <<pp> ich <u>MAG</u> nicht-> (...) <<p > <u>MAG</u> nicht-> (...) <u>mag</u> nicht-	(3 Fälle, 3 Kinder) nein, ich <u>will</u> nicht mehr, nein, nein ich <u>MAG</u> nicht mehr, ich <u>MAG</u> nicht mehr ich <u>MAG</u> das ni_mehr ich <u>will</u> jetzt was Anderes haben	(1 Fall, 1 Kind) ich <u>MAG</u> nicht mehr
Inability-account mit können / wissen / schaffen (22 Fälle)	(11 Fälle, 6 Kinder) <<p> ich <u>KANN</u> das nicht,> (...) °hh ICH <u>kann</u> das nicht;> das <u>KANN</u> ich nicht; ich <u>KANN</u> nicht; (...) ich <u>KAnn</u> nicht; (...) <u>WEISS</u> ich nicht; das <u>schaffe</u> ich nicht, das <u>kann</u> ich nicht, das ist irgendwie falsch <u>WEI</u> ss ich <<h> nicht,> <<cresc> <u>weiss</u> ich NICHT,> ich <u>WEISS</u> es nicht- <u>WEI</u> ss ich nicht; <<p> <u>weiss</u> ich nicht-> ähm ähm- <<p> ich <u>WEI</u> ss es nicht;> ä::hm ich <u>WEI</u> ss es nicht-	(10 Fälle, 9 Kinder) ich <u>KANN</u> das gar net; <<p> ich <u>KANN</u> das nicht;> nei::n ich KANN das noch nicht; hose anziehen <u>KANN</u> ich ni::cht- nö: das <u>KANN</u> ich nicht;> (...) das <u>kann</u> ich auch nicht bei der noe- bei der noeMIE; ich <u>KANN</u> das nicht- (...) das <u>KANN</u> ich nicht; <<pp> nicht (-) ich <u>KAnn</u> es nicht;> Ich <u>KANN</u> s aber ni::cht; <u>weiss</u> NICHT- ich <u>WEISS</u> gar nicht;>=°h <<len> we:lche:-> <u>WEISS</u> ich nicht-	(keine Okkurrenz)	(keine Okkurrenz)

Tabelle 15: Liste der *unwillingness*- und *inability*-accounts auf der *action*- und die *activity*-Ebene in Bezug auf die Altersgruppe (t3, t4) des Kindes.

Unwillingness-accounts

In der Nichtzustimmungs-Kollektion des Trans-Gen-Korpus wurden sieben Fälle mit einem *unwillingness-account* gefunden. Diese sind in den verschiedenen Altersgruppen und Interaktionsebenen (*action* oder *activity*) gleichmäßig verteilt (eins bis drei Fälle pro Kategorie). Ein Fall von *unwillingness-account* auf der *action*-Ebene findet sich ein Fall bei den Kindern im t3 und zwei Fälle bei den Kindern in t4. Auf der Ebene der *activity* sind es drei Fälle bei den Kindern aus t3 und ein Fall bei den Kindern aus t4. Die Vorkommen der *unwillingness-accounts* in den verschiedenen Altersgruppen und Interaktionsebenen (*action* oder *activity*) sind gleichmäßig verteilt. Diese Strategie wird auf der *activity*-Ebene ein wenig häufiger verwendet. Die *accounts* drücken den Wunsch nach der Beendigung der Spielaktivität aus und zwar am Häufigsten beim Puzzeln in t3. Diese *accounts* sind bis auf einen Fall alle in negierter Form zu finden: Eine Ausnahme ist der *account* ‚ich will jetzt was Anderes haben‘ als Grund für das

vorzeitige Beenden der *joint action*. Der Fokus liegt in diesem genannten Beispiel nicht auf der Nichtzustimmung, sondern auf der Initiierung einer neuen Spielaktivität.

Inability-accounts

In Bezug auf *inability-account* auf der *action*-Ebene finden sich elf Fälle bei den Dreijährigen (t3) und zehn Fälle bei den Fünfjährigen (t4). Interessanterweise wurden auf der *activity*-Ebene keine Fälle von *inability-account* gefunden, unabhängig vom Alter des Kindes. Diese *accounts* konzentrieren sich auf die *action*-Ebene und werden somit verwendet, um sich lokal (d. h. bezogen auf das *recruitment* und den nächsten Handlungsschritt) zu weigern, eine Handlung auszuführen, von der das Kind glaubt, dass es nicht dazu in der Lage ist.

Die *inability-* sind mit 22 Fällen wesentlich häufiger als die *unwillingness-accounts*. Letztere sind jedoch heterogen verteilt, da sie in den Daten ausschließlich auf der *action*-Ebene zu finden sind.

Die Anzahl der Vorkommen von *inability-account* auf der *action*-Ebene ist in beiden Altersgruppen stabil. Bei den Dreijährigen verteilen sich jedoch die elf Fälle auf nur sechs Kinder, während bei den Fünfjährigen zehn Fälle auf neun Kinder entfallen. Bei Kindern im Alter von drei Jahren gibt es also einen personenbezogenen Unterschied, bei dem ein bestimmtes Kind viele *inability-account* produziert. Bei älteren Kindern hat sich diese Strategie verfestigt: Im Alter von fünf Jahren besitzen immer mehr Kinder die Fähigkeit, diese Strategie zu nutzen. Es wird also deutlich, dass sich die Fähigkeit des Ausdrucks eines *inability-accounts* zwischen dem vierten und dem sechsten Lebensjahr verfestigt und von immer mehr Kindern beherrscht wird.

Fazit

Die Tatsache, dass die *inability-accounts* überwiegen, lässt vermuten, dass die Kinder bereits im Alter von drei Jahren verstanden haben, dass das Argument der Unfähigkeit (*inability*) dem Argument des Unwillens (*unwillingness*) vorgezogen wird. *Inability-accounts* finden nur auf der *action*-Ebene statt, während *unwillingness-accounts* gleichmäßig verteilt sind: Die Verwendung der einen oder anderen Art von *account* scheint also mit der Ebene verbunden zu sein.

6.3.3.2 Reaktionen der Mütter auf *inability-* und *unwillingness-accounts*

Folgende Beispiele aus den t3- und t4-Aufnahmezeitpunkten des Trans-Gen-Korpus vergleichen kindliche nichtzustimmende *inability-* und *unwillingness-accounts* mit Fokus auf die darauffolgende Reaktion der Mütter. Grund dafür, dass jüngere Kinder, die sich noch in der präverbalen Phase befinden, ausgeschlossen werden ist, dass *accounts* verbal ablaufen (Arendt 2019: 13). Es wurden vier verschiedene Typen von mütterlichen Reaktionen ausgearbeitet: die Ablehnung (1.), das Kontern (2.), das in Frage stellen (3.) und das Akzeptieren des *accounts* (4.). Die Transkripte werden in vereinfachter Version gegeben. Körperliche Ressourcen werden nicht transkribiert.

1. Die Ablehnung des *accounts*

1a. <i>inability</i>	1b. <i>unwillingness</i>
KIN: ich <u>kann</u> das nicht MUT: das kannst du auf jeden fall, du musst es nur ausprobieren.	(Keine Okkurrenz)

In diesem Beispiel drückt das Kind seine Unfähigkeit mithilfe des Modalverbs ‚können‘ aus („ich kann das nicht“). Die Mutter lehnt das Argument ab und zerlegt es, indem sie das gleiche

Modalverb wieder in der bejahenden Form verwendet („das kannst du“). Es konnten keine entsprechenden Beispiele der Art ‚ich will/mag nicht – natürlich willst/magst du‘ gefunden werden.

2. Das Kontern des *accounts*

2a. <i>inability</i>	2b. <i>unwillingness</i>
KIN: <u>weiss</u> ich nicht MUT: ja, musst mal probieren	KIN: ich <u>möchte</u> den puzzle nicht machen MUT: komm guck mal, doch das müssen wir aber

Im Beispiel auf der linken Seite drückt das Kind seine Ahnungslosigkeit (*‘ignorance’*, Heritage 1988: 133) mit dem Verb ‚wissen‘ aus. Die Mutter entkräftet sein Argument, indem sie es auffordert, es trotzdem zu versuchen. Im rechten Beispiel drückt das Kind aus, dass es das Puzzle nicht machen *möchte*. Die Mutter kontert das Argument eines inneren Zustands, indem sie sich auf den instruktionalen Charakter der Aktivität bezieht: sie *müssen* puzzeln.

3. Das in Frage stellen des *accounts*

3a. <i>inability</i>	3b. <i>unwillingness</i>
KIN: nein ich <u>kann</u> das noch nicht MUT: warum nicht?	KIN: ich <u>mag</u> das nicht mehr MUT: was ist denn mit dir los? Du bist doch so ein puzzler

In diesen Beispielen stellen die Mütter den Inhalt des *accounts* in Frage, indem sie jeweils eine Begründung einfordern (Gohl 2006: 87). Sie machen das Kind für seine Handlung *accountable* (Heritage 1988; Gohl 2006: 68-98).

4. Das Akzeptieren des *accounts*

4a. <i>inability</i>	4b. <i>unwillingness</i>
KIN: nee ich <u>kann</u> das gar nicht ((MUT macht es selbst))	MUT: so, und jetzt kannst du dem was erzählen, wenn du magst KIN: <u>mag</u> nicht STU: vielleicht erzählst du wie es bei der Oma war KIN: <u>mag</u> nicht MUT: mmh? KIN: <u>mag</u> nicht ((MUT nimmt Leo entgegen)) MUT: soll ich den auf dem arm nehmen, ist es besser? KIN: hmhm MUT: <<zu Leo> dem stört es zu erzählen>

Diese beiden Fälle unterscheiden sich in ihrer Form, funktionieren aber grundsätzlich ähnlich. Die Reaktionen der beiden Mütter zeigen eine Akzeptanz des kindlichen *accounts*. Jedoch zeigen sie diese Akzeptanz auf verschiedene Art und Weise. Im linken Beispiel bringt das Kind

seine Unfähigkeit, die Handlung auszuführen zum Ausdruck und die Mutter akzeptiert dies, indem sie die Handlung wortlos selbst durchführt (vgl. dazu ‚*rejection finalizer, okay*‘, Davidson 1990: 160-166). Das rechte Beispiel zeigt ein Kind, welches seinen Unwillen zum Ausdruck bringt. Diesmal wird das Kind mehrfach dazu genötigt, dieses Nicht-Wollen zu äußern, bevor es schließlich verbal durch eine Art Zwischenmedium akzeptiert wird: Die Mutter erklärt der Puppe Leo, dass das Kind nichts erzählen will. Interessant ist, dass die *unwillingness-accounts* nicht unmittelbar akzeptiert werden. Erst nach mehrfachem Nachhaken akzeptiert schließlich die Mutter, dass das Kind der Puppe nichts erzählen möchte.

Fazit

Die Ähnlichkeit der mütterlichen Reaktionen auf die unterschiedliche *accounts* könnte auf den instruktionsgeleiteten Kontext zurückzuführen sein, in dem eine gute Ausrede nicht vorrangig ist; der Druck auf die Eltern, die Aufgabe zu absolvieren, jedoch sehr wohl vorhanden ist. Gleichzeitig geht es den Eltern oft darum, die Fähigkeiten des Kindes zu fördern und es daher zu ermutigen, es zumindest zu versuchen. Die Ablehnung, das Kontern und das Infrage-stellen der kindlichen Nichtzustimmungen unterstützen genau diese Fähigkeiten des Kindes.

6.3.3.3 Zwischenfazit: *accounts* und Reaktionen der Mütter im Trans-Gen-Korpus

Kinder lernen schnell, welche Art von *account* funktioniert (*inability*) und welche weniger gut funktioniert (*unwillingness*) (vgl. Tab.15). Es wurde paradoxerweise auch gezeigt, dass die Reaktionen der Mütter im Trans-Gen-Korpus sehr ähnlich sind, unabhängig davon, ob sie einem *inability*- oder einem *unwillingness-account* folgen. Dieser kurze Überblick über die Verteilung der Liste der *unwillingness*- und *inability-accounts* von Kindern und die Kategorisierung der Reaktionen der Eltern in dritter Position lässt die folgenden Schlussfolgerungen zu:

- Unabhängig davon, ob die Kinder sich auf ihre Unfähigkeit oder ihren Unwillen berufen, greifen die Eltern zu ähnlichen Reaktionen. Dies zeigt, dass in diesem jungen Alter in diesem instruktionsgeleiteten Setting die Art der potenziell gesichtsbedrohenden *accounts* in einem alltäglichen Gespräch zwischen Erwachsenen in einer Spielinteraktion zwischen Eltern und Kindern nicht bedrohlich ist. Was sich in einer Interaktion zwischen Erwachsenen als problematisch erweisen könnte, führt hier nicht zu einem Konflikt oder einer Problematisierung des Verhaltens.
- Kinder verwenden diese beiden Arten von *accounts* in unterschiedlichen Situationen. Während Unwillen sowohl die *action*- als auch die *activity*-Ebene bedienen kann, bezieht sich die Unfähigkeit – Nicht-Wissen oder Nicht-Können – nur auf die *action*-Ebene.
- Das Alter der Kinder scheint eine Rolle zu spielen: mit dem zunehmenden Alter beherrschen immer mehr Kinder die Fähigkeit auf angemessene *accounts* auf der *action*-Ebene zurückzugreifen.

Weitere Analysen, die insbesondere diese konkreten Beispiele in ihrer jeweiligen sequenziellen Umgebung genauer betrachten, würden die Suche verfeinern und weitere Befunde ermöglichen. Eine solche vertiefte Untersuchung wurde hier nicht durchgeführt, da es lediglich darum ging, zu zeigen, dass Kinder je nach Kontext eine der beiden Arten von *account* bevorzugen (je nachdem, ob sie die nächste Handlung nur ablehnen/aushandeln oder die *joint action* beenden wollen) und dass die Eltern parallel dazu auf beide Arten von *account* grundsätzlich ähnlich reagieren.

Im Folgenden werden vier Beispiele analysiert. Das erste zeigt eine Sequenz mit einem *unwillingness-account*. In den drei darauffolgenden Beispielen geht es um verschiedene Typen von *inability-accounts*.

6.3.4 Beispiel 1: Mit einem *unwillingness-account* nicht zustimmen

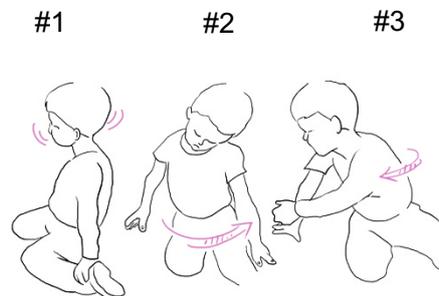
Folgende Sequenz stammt aus dem t3-Aufnahmezeitpunkt. Mutter (MUT) und Kind (KIN) sitzen im Spielraum der Universität. Das Kind – ein Junge – ist drei Jahre alt. Der Ausschnitt befindet sich zeitlich mittig in der Gesamtaufnahme (Dauer: 00:12:30) in der Durchführungsphase. Die Sequenz spielt von Minute 00:05:32 bis 00:05:48. Mutter und Kind sind in H-Arrangement (Ciolek & Kendon 1980) positioniert. Zu Beginn der Aufnahme gibt die Studienleitung der Mutter noch folgende Instruktion: „Dann lasse ich Sie jetzt puzzeln und es wäre eben auch super, wenn Sie sich auf das Puzzle konzentrieren.“. Kurz vor Beginn des Transkripts setzt das Kind das Eisbären-Puzzle alleine zusammen, nachdem seine Mutter es dazu rekrutiert hat. In dieser Sequenz beendet das Kind mithilfe eines *unwillingness-accounts* die *joint action* mit der Mutter und dem Puzzle.

Transkript 17: ‚Ich mag das jetzt nicht mehr‘ (t3, 00:05:32-00:05:48, 3)

```
[00:05:32]
((MUT und KIN schließen die Sequenz mit dem Eisbär-Puzzle ab.))
01 MUT: und dann (schAuen wir denen jetzt ZU beim spielen/schAuen
        die uns ZU beim spielen;) *
02 mut  >>*schiebt Eisbär-Puzzle zur Seite*
03 kin  >>%schaut auf Eisbär-Puzzle-->
04 KIN: (0.5) *<<leicht kopfschüttelnd> NEIN;>
05 mut  *schaut zum Giraffen-PT-->
06 MUT: %(0.4) DOCH-%=jEtzt SCHAU mal-*
07 kin  -->% schaut auf Giraffen-Teil-->
08      %macht unruhige Bewegungen-->
09 mut  -->*
→ 10 MUT: *DES kannst_du noch mAchen;=oDER?% *
11 mut  *greift zum Giraffenteil, legt es vor KIN ab*
12 kin  (unruhige Bewegungen)-->%
13      (Blick auf Giraffen-Teil)-->%
14 MUT: *%(0.5) was ist DES;##
15 mut  *schaut KIN an-->>
16 kin  %schüttelt den Kopf %
        #fig.1
→ 17 KIN: %(1.2) ich# (-) i- (.) ICH mAg# das jetzt nicht_mEhr,%
18 kin  %dreht sich um, schwingt Arm und Bein %
        #fig.2 #fig.3
19      %(1.0) *(1.0) *
20      %stoppt seine Bewegung und schaut MUT an-->
21 mut  *neigt Kopf zur Seite und lächelt*
22 MUT: *was ist mit dir LO:S,%
23 mut  *beugt sich zu KIN-->>
24 kin  -->%
25 MUT: %du bist sOnst so ein PUZZler,
26 kin  %dreht sich weg von MUT, schaut zum Fenster raus-->>
[00:05:48]
```

((Es folgt eine Aushandlungssequenz in der die Mutter das Kind überzeugen will, mitzumachen und das Kind schließlich ein *inability-account* liefert: „Mir ist schlecht.“))

Zu Beginn der Sequenz macht die Mutter eine schwer verständliche Aussage: Entweder sehen sie die fertigen Puzzleteile an oder die fertigen Puzzleteile sehen sie an, wie sie das Puzzle fortsetzen: und dann (schAuen wir denen jetzt ZU beim spielen/schAuen die uns ZU beim spielen;) (Z. 01). Dabei schiebt sie das Eisbären-Puzzle zur Seite. Diese Aussage wird vom Kind mit einem leichten Kopfschütteln und ein Negationsresponsiv ‚nein‘ verneint (Z. 04). Die Mutter akzeptiert die Verneinung nicht und insistiert mit einem Wahrnehmungsimperativ: DOCH-%=jEtzt SCHAU mal- (Z. 06). Dabei schaut sie zum Giraffen-Teil (Z. 05-09). Das Kind fängt an dieser Stelle an, unruhige Bewegungen zu machen (Z. 08), folgt jedoch dem Blick der Mutter und nimmt das Giraffen-Teil wahr (Z. 07). Die Mutter insistiert nochmal mit einer rekrutierenden Äußerung, DES kannst_du noch mAchen;=oDER? (Z. 10), und eine Informationsnachfrage was ist DES; (Z. 14), die die aktive Partizipation des Kindes fordern. Das Kind schüttelt den Kopf (Z. 16, #1). Dann beginnt es sich um die eigene Achse zu drehen (Z. 18, #2) und schwingt mit Arm und Bein (Z. 18, #3), während es einen *unwillingness-account* produziert: ich (-) i- (.) ICH mAg das jetzt nicht_mEhr, (Z. 17).



Mithilfe des Modalverbs ‚mögen‘ in der negierten Form bringt es seine Unlust zum Ausdruck. Auch seine unruhigen Bewegungen zeigen, dass es nicht mehr still beim Puzzle sitzen möchte. Mit dem Adverb ‚jetzt‘ sowie mit der Kombination aus der Negationspartikel ‚nicht‘ und das Adverb ‚mehr‘ setzt es die Zeitlichkeit relevant: Es macht deutlich, dass es bis dahin Lust hatte, zu puzzeln, dass es aber nun nicht mehr puzzeln möchte.

Nach der Produktion des *accounts* entsteht eine lange Pause von zwei Sekunden, in der das Kind seine Bewegungen stoppt und die Mutter anstarrt (Z. 20).

Diese lange Pause zeigt, dass die Antwort des Kindes dispräferiert und unpassend ist. Die Mutter neigt leicht den Kopf zur Seite und lächelt. Dann beugt sie sich zum Kind und fragt: was ist mit dir LO:S, (Z. 22). Sie stellt den *account* des Kindes in Frage. Sie drückt ihre Überraschung aus und fügt eine Begründung hinzu: du bist sOnst so ein PUzzler, (Z. 25). Dieser mütterliche *account* verdeutlicht ihre Erwartungen an das Kind: Sie ist darauf eingestellt, dass das Kind aktiv und freiwillig an dieser Spielaktivität teilnimmt, an der es normalerweise (*sonst*) sehr gerne teilgenommen hat.

Klatt: Kooperative Nichtzustimmung

08 mut *schaut auf KINs Hs-->
09 (1.9)% (0.3)* %
 10 kin -->% KIN schließt BK und lehnt sich zurück%
 11 mut -->*
12 MUT: *GU:::T * gut gut gut-
 13 mut *hebt Hose hoch* schüttelt sie-->>
 [00:03:34]
 ((MUT zieht die Hose an. KIN streichelt währenddessen Leo am Kopf und zieht dann die Socken an.))

Nachdem das Kind den ersten Knopf des Bodys geschlossen hat, bestätigt die Mutter (Z. 01) und produziert mithilfe des Personalpronomens zweite Person Plural ‚wir‘, ziehen wir dem Leo wieder die Hose an, (Z. 02) ein *recruitment*, der ihre gemeinsame Beteiligung beinhaltet. Sie kündigt die nächste relevante Handlung an und fordert das Kind auf, sich aktiv zu beteiligen. Doch das Kind beugt sich wieder über den Body und versucht, den zweiten Knopf am Body zu schließen (Z. 03). Währenddessen verfolgt die Mutter weiterhin ihr eigenes nächstes interaktionales Projekt, das Anziehen der Hose, indem sie die Hose in die Hand nimmt und sie richtigerum dreht (Z. 04). Es fällt auf, dass die Mutter kurz auf die Hände ihres Sohnes schaut, während dieser den Body schließt (Z. 06). Sie nimmt wahr, noch bevor das Kind sich verbal ausdrückt, dass das Kind immer noch sein eigenes interaktionales Projekt verfolgt, nämlich alle Knöpfe des Bodys zu schließen. Das Kind macht sein Projekt deutlich, indem es die deklarative Äußerung *DER knopf ist nicht-* (Z. 07) produziert. Der Redebeitrag zeigt keine explizite, direkt auf das *recruitment* bezogene Ablehnung, da es z. B. kein Negationsresponsiv beinhaltet. Doch die Nichtzustimmung wird mithilfe der Negationspartikel ‚nicht‘ geäußert und zeigt, dass die laufende Handlung noch nicht abgeschlossen ist. Das bedeutet, dass es noch nicht möglich ist, zur nächsten Handlung überzugehen. Das Kind führt einen logischen und der Progression der *joint action* unterstützenden Grund an, in dem Sinne, dass in seinen Augen dieser Schritt in der Handlungskette nicht übersprungen werden kann. In dieser sequenziellen Umgebung fungiert also die deklarative Äußerung als *account*. Dieser hat zwei Funktionen: Zum einen den nächsten relevanten Handlungsschritt nicht unmittelbar zu akzeptieren und zum anderen für diese Verzögerung eine Begründung zu geben.

Durch die Verwendung einer asyndetischen Form, d. h. ohne kausale Konjunktion, wählt das Kind eine dispräferierte Antwort (hier das Nicht-Eingehen auf das *recruitment*), ohne die dispräferierte Handlung explizit zu machen. Die Produktion dieses *accounts* verweist auf eine konversationelle Regel, welche besagt, dass nicht nur eine Reaktion auf ein *recruitment* erwartet wird, sondern auch, dass ein *account* relevant ist, wenn diese Reaktion nicht bevorzugt wird (siehe ein sehr ähnliches Beispiel in Gohl 2006: 116)

Mit diesem negativen *account* wird die Handlungskette verlangsamt, was zu einer Verzögerung der nächsten relevanten Handlung führt. Die Mutter zeigt ihre Ratifizierung, indem sie schweigt (Z. 09), die Hände des Kindes am Body anschaut (Z. 08, #1) und nicht eingreift. Sie aligniert ihre Handlungen mit denen des Sohnes, indem sie wartet, bis der Sohn die Handlung des Schließens des Bodys beendet hat und bereit ist zum nächsten Schritt überzugehen.

#1



Nach dem ‚Klick‘ vom Schließen des Knopfes ratifiziert sie die Handlung des Kindes: GU: : : T gut gut gut- (Z. 12) und greift erneut nach der Hose, um sie Leo anzuziehen (Z. 13). Damit nimmt sie ihr im *recruitment* geäußertes interaktionales Projekt wieder auf.

Fazit

Dieser Ausschnitt zeigt, wie kooperativ eine Ablehnung des *recruitments* sein kann. In diesem Fall dient die Ablehnung dem reibungslosen Ablauf der Handlungskette, der Vollständigkeit der Handlungen innerhalb der Handlungskette und im weiteren Sinne der Progression der *joint action*. Durch das Verzögern der nächsten relevanten Handlung zeigt das Kind seine aktive Partizipation an der *joint action*. Es verdeutlicht sein lokales interaktionales Projekt (das Schließen der Knöpfe), indem es dieses körperlich und verbal kommuniziert. Das mit dem interaktionalen Projekt der Mutter (Hose anziehen) unvereinbare Projekt veranlasst die Mutter, ihre Handlungen mit denen des Kindes zu alignieren. In diesem Fall bedeutet das, dass sie wartet, bis das Kind mit dem Schließen der Knöpfe fertig ist. Am Blickverhalten der Mutter ist zu erkennen, dass sie die Handlungen des Kindes berücksichtigt und ihr Verhalten anpasst, um die Koordination der Handlungen und die Progression der *joint action* zu fördern.

6.3.6 Beispiel 3: Mit einem *inability-account* mit *können* nicht zustimmen

Der Ausschnitt des folgenden Beispiels stammt aus dem t4-Aufnahmezeitpunkt. Die Studienleitung hat folgende Instruktion zu Beginn der Aufnahme gegeben: „Das ist der Leo (...) ich glaub die Windel ist voll. Machst du mit der Mama mal die Windel und passt danach ein bisschen auf ihn auf und spielst ein bisschen mit ihm?“. Die Sequenz befindet sich im zweiten Drittel der Gesamtaufnahme (Gesamtdauer: 00:06:43), in der Durchführungsphase. Die Sequenz beginnt bei Minute 00:02:20 und endet bei 00:02:38. Die Mutter (MUT) und das Kind (KIN) sitzen in V-Arrangement (Ciolek & Kendon 1980) auf dem Boden im Wohnzimmer und kümmern sich um die Puppe Leo. Das Kind – ein Junge – ist fünf Jahre alt. Kurz vor Beginn der Transkription hat die Mutter die benutzte Windel ausgezogen, dann schnuppert sie an ihr und spielt den Ekel vor dem (fiktiven) Geruch der Windel. Das Kind beugt sich vor, um ebenfalls zu schnuppern, und bestätigt: „stinkt“. In der vorliegenden Sequenz bietet die Mutter dem Kind an, dass es Leo selbst wickelt. Das Kind lehnt ab und begründet seine Ablehnung mit einem *account*.

Transkript 19: ‚Nein, ich kann das noch nicht‘ (t4, 00:02:20-00:02:38, 5)

[00:02:20]
01 KIN: *die stInken nicht %in ECHT-
 02 mut *faltet Windel auseinander (bis Z.08)-->
 03 kin %schaut MUT an-->
04 MUT: (.) <<:-), leicht Kopfschüttelnd> N*I:cht->% *
 05 kin -->%
 06 mut *schaut KIN an*
07 (3.2)*
 08 mut -->*
 → **09 MUT:** *magst DU (die hinmachen) die wIndel,
 10 mut *streckt KIN die Windel hin-->
11 KIN: %nEI:n;* %
 12 kin %neigt Kopf leicht zur Seite%
 13 mut -->*
 → **14 KIN:** *(0.3) <<pp> ich KANN das nOch ni[cht-]>
 15 mut *hebt Leos Beine an und legt die Windel darunter-->
16 MUT: [WAar]um nicht;*
 17 mut -->*
18 *(8.1) % *
 19 *zieht Windel an*
 20 kin %schaut zu%
 [00:02:38]

Die Mutter produziert ein *recruitment* magst DU (die hinmachen) die wIndel, (Z. 09) und reicht dem Kind die Windel (Z. 10), um es aufzufordern, sie zu nehmen und die Windel selbst anzulegen. Das Kind lehnt den Vorschlag direkt, ohne Verzögerung, mit dem Negationsresponsiv nEI:n; (Z. 11) ab. Es dehnt die erste Silbe und seine Intonation sinkt am Ende des *turns*. Gleichzeitig neigt es den Kopf zur Seite (Z. 12). Nach einer Mikropause fügt es einen *account* hinzu, um seine Ablehnung zu erklären: (0.3) ich KANN das nOch nicht- (Z. 14). Das Modalverb ‚können‘ trägt den Hauptakzent und die Schlussintonation ist gleichbleibend. Mit dem Modalverb ‚können‘ bezieht sich das Kind auf seine Unfähigkeit (*inability*, Heritage 1988; Gohl 2006: 37), die Handlung auszuführen. Es positioniert sich als *K*- Person (Heritage 2012), d. h. als epistemisch weniger wissende Person gegenüber der Mutter, da es nicht weiß wie man eine Windel wechselt. Die Ablehnung, die Handlung selbst auszuführen, fördert in diesem Fall die Progression der *joint action*: Das Ziel der *joint action* (das Wechseln der Windeln) wird schneller erreicht, wenn die Mutter als epistemisch mehrwissende Person die Handlung ausführt.⁵¹ Die Verwendung des Modalverbs ‚können‘ steht im Einklang mit Studien zu *accounts*, die gezeigt haben, dass Begründungen von Ablehnungen (*rejecting actions*, Heritage 1988: 137) eher auf Unfähigkeit (*inability*) als auf Unwillen (*unwilligness*) hindeuten, da die Unfähigkeit akzeptabler ist. Mit dem Adverb ‚noch‘ schlägt das Kind eine Breche und deutet an, dass es eines Tages lernen wird, wie man eine Windel anlegt. Diese Öffnung in die Zukunft veranschaulicht die allgemeine Kooperationsbereitschaft des Kindes und zeigt indirekt seine grundsätzliche Bereitschaft.

⁵¹ In einem Beispiel aus der Sammlung, auf das in dieser Arbeit nicht näher eingegangen wird, lehnt ein Kind das mütterliche *recruitment* (Windelwechsel der Puppe) ab, indem es mit „dU kannst es BEsser;“ reagiert und die Geste macht, die Windel der Mutter zu geben (t4). Dieser Ausdruck ist ein gutes Beispiel für die Idee, dass das Ziel der *joint action* schneller erreicht wird, wenn die *K+* Person (Heritage 2012a, 2012b), d. h. die über mehr Wissen verfügende Person, die relevante Handlung ausführt.

Sätze, wie ‚ich kann das (noch) nicht‘, zeigen die Nicht-Akzeptanz der *recruitment*-Modalitäten und sind zunächst nur die Feststellung eines Sachverhalts: Das Kind äußert, dass es diese Fähigkeit (noch) nicht besitzt. Gleichzeitig fungiert dieser *account* als Argument um die Nichtzustimmung und das Nichtausfüllen der Handlung zu rechtfertigen.

Das Kind erfüllt somit die Erwartungen der Mutter. In Zeile 16 zeigt die Mutter, dass sie das Kind *accountable* macht und produziert eine Begründungseinforderung (Gohl 2006: 87): *WArum nicht*; (Z. 16). Dies bezieht sich noch auf die Ablehnung des Kindes in Zeile 11. Die Mutter hat den leise ausgesprochene *account* zu dem Zeitpunkt noch nicht verarbeitet. Sie schaut ihr Kind im Anschluss nicht an und öffnet keinen Raum für eine Antwort – was darauf hinweist, dass sie den *account* des Kindes zwischendurch verarbeitet hat. Die Mutter legt im Anschluss die Windel innerhalb von acht Sekunden selbst an.

Fazit

Abschließend kann festgehalten werden, dass der *account* des Kindes ausreichend war, um seine Ablehnung, die Handlung auszuführen, zu rechtfertigen, und dass das Kind im Sinne der Progression der *joint action* handelt. Es bleibt, zumindest passiv, mithilfe seines Monitorings der mütterlichen Handlungen (Z. 20) in der *joint action* involviert und reagiert aligniert sowie kooperativ auf die mütterlichen *recruitments*.

6.3.7 Beispiel 4: Steigerung der *inability*-accounts

Dieses Beispiel wurde bereits in Kapitel 4 (vgl. 4.3.2, Transkript 1) vorgestellt. Der hier analysierte Teil des Transkripts entspricht dem letzten Teil der analysierten Sequenz, von Minute 00:05:40 bis Minute 00:05:54. Die Studienleitung äußert zu Beginn der Aufnahme folgende Instruktion: „Genau, dann würde ich sie bitten, erstmal mit dem Puzzle sich zu beschäftigen, falls es möglich ist und dann danach (können wir) gerne die anderen Sachen nutzen, wenn ich wieder reinkomme, ja?“. Das dreijährige Kind (KIN) und die Mutter (MUT) sitzen sich leicht versetzt in N-Arrangement (Ciolek & Kendon 1980) gegenüber. Die Mutter hat gerade ihr Kind aufgefordert, das Puzzle zu vollenden, aber das Kind führt mithilfe eines Gegen-*recruitments* die Praktik der Modifizierung des projizierten Agens (vgl. 4.3), durch, um die Verantwortung für die Durchführung der Handlung an seine Mutter abzugeben. Die hier analysierte Sequenz zeigt die Entwicklung der weitergehenden Aushandlung: Die Mutter besteht darauf, dass das Kind den nächsten relevanten Handlungsschritt allein durchführt, und das Kind liefert daraufhin mehrere *accounts*, in der es seine Unfähigkeit (*inability*) dazu erklärt. Im Folgenden wird insbesondere auf diese *accounts* eingegangen und die Zunahme ihrer Intensität aufgezeigt.

Transkript 20: ‚Das schaffe ich nicht‘ (t3, 00:05:40-00:05:54, 3) (Fortsetzung des Transkripts 1)

((KIN hat mehrmals ein Gegen-*recruitment* geäußert. MUT lehnt ab und insistiert darauf, dass KIN die Schaufel alleine hinzufügen soll. Sie lehnt sich zurück und stützt sich auf ihre Hände.))
 [00:05:40]
 → 40 MUT: och [jEtzt kom]m einfach SELber% bitte; %
 41 KIN: %[oeh-]
 42 kin %lehnt sich zurück % reibt sich Auge mit lH%
 → 43 KIN: (0.6) <<f> %dEs SCHAFF ich> #nicht ma[ma;]%
 44 kin %steht auf Knie auf und hebt Hs hoch %
 #fig.1

45 MUT: % [<<t, all> ach GU]T->
 46 kin %reibt sich Auge mit lH-->
 47 mut *kOmm GUCK mal%- *=DA,> *
 48 kin -->%
 49 mut *neigt Kopf zur Seite* zeigt auf P*
 50 % (1.2) %
 51 kin %setzt sich wieder hin%
 → 52 KIN: %ma- (-) DES (.) <<f> KANN ich nicht-> % (0.4)
 53 kin %berührt PTs %
 54 MUT: [m-]
 → 55 KIN: % [<<f> dE]s *ist #irgendwie % !FA!lsch; %
 56 kin %leht sich zurück; hebt Hs hoch% lässt Hs fallen%
 #fig.2
 57 MUT: Ist doch net FALSch, (0.4)
 [00:05:54]
 ((KIN und MUT sind weiterhin gemeinsam involviert. Es gelingt ihnen
 das Puzzle gemeinsam fertig zu machen.))

Kurz vor Beginn des Transkripts zieht die Mutter ihren Oberkörper zurück und stützt sich auf ihre hinteren Hände. Sie distanziert sich körperlich von dem Puzzle und zeigt damit, dass sie keine Hilfe anbietet und das Kind allein handeln lässt. Sie besteht nach dem Gegen-*recruitment* ihres Sohnes darauf, dass das Kind die nächste relevante Handlung (die Schaufel hinzufügen) allein ausführen muss: och jetzt kOmm einfach SELber bitte; (Z. 40). Mithilfe des Demonstrativpronomens ‚selber‘ erklärt sie das Kind für allein verantwortlich. Sie fügt am Ende ihres *turns* das Adverb ‚bitte‘ hinzu und bekräftigt damit ihren ursprünglichen *recruitment* (Z. 40). Das Kind reagiert, indem es ebenfalls zurückweicht (Z. 42) und somit Abstand zum Puzzle nimmt.

Nach einer kurzen Pause (Z. 43) streckt sich das Kind nach oben, steht auf die Knie auf und hebt beide Hände Richtung Decke hoch (Z. 44), während es eine laut ausgesprochene Begründung für seine Ablehnung äußert: <<f> dEs SCHAFF ich> nicht mama; (Z. 43). Dafür nutzt es das stark betonte Verb ‚schaffen‘ und negiert es mithilfe des Negationspartikels ‚nicht‘: Nicht der Mangel an Interesse oder an Motivation ist der Grund seiner Aushandlung, sondern seine Kompetenzen. Es wird dabei nicht auf einem Negationsresponsiv wie ‚nein‘ zurückgegriffen, die Ablehnung der Handlung wird durch die Negationspartikel ‚nicht‘ ausgedrückt. Die Äußerung ermöglicht es dem Kind dem *recruitment* nicht zuzustimmen und diese Nichtzustimmung gleichzeitig, mithilfe des Arguments der Kompetenz (vgl. Arendt 2015), zu begründen. Das Kind inszeniert seine Machtlosigkeit emphatisch körperlich, indem es die Hände hochhält (Z. 44, #1):

#1



Die Mutter lehnt den *account* mit ach GUT- (Z. 45) ab, das schnell und mit tiefer Stimme ausgesprochen wird. Sie nimmt seine Aussage nicht ernst. Dann ermutigt sie den Jungen vor allem mit syntaktischen Mitteln. Sie tut dies mehrfach durch die Verwendung des imperativen Diskursmarkers ‚komm‘ (Proske 2014) und ‚guck mal‘ (Z. 47; Proske 2017; Laner 2022). Während der erste Diskursmarker (‚komm‘) eine Bewegung (Proske 2017: 79) hervorruft, bezieht sich der zweite (‚guck mal‘) auf die Perzeption (vgl. ‚attentional vocative ‚look‘‘, Ninio & Bruner 1978; Filipi 2009: 73) des Kindes. Die Mutter lenkt die Aufmerksamkeit des Jungen zurück auf die relevanten Puzzleteile. Dies tut sie auch mithilfe des Lokaldeiktikons ‚da‘ (Z. 47) sowie einer deiktischen Zeigegeste (Z. 49), indem sie mit dem Finger auf das Puzzleteil zeigt.

Das Kind setzt sich wieder hin und liefert einen neuen *account*, erneut laut produziert: DES (.) <<f> KANN ich nicht-> (Z. 52). Diesmal verwendet es das stark betonte Modalverb ‚können‘, in Verbindung mit der Negationspartikel ‚nicht‘. Es begründet seine Ablehnung mit seiner Inkompetenz, d. h. in Bezug auf seine fehlenden ‚Fähigkeit‘ oder ‚Möglichkeit‘ (vgl. Kaiser 2017): Er *kann* es nicht, er ist nicht in der Lage, das Puzzle zu vervollständigen.

Nach einer Mikropause (Z. 52) produziert das Kind – im Simultanstart mit der Mutter – einen lauten *account* mit einem externen Grund als Erklärung für seine Unfähigkeit: <<f> dEs ist irgendwie !FA!lsch;> (Z. 55). Dabei wird das Adjektiv ‚falsch‘ mit einem extra starken Akzent markiert. Dieses letzte, unschlagbare Argument unterstützt es wieder mit Handgesten, indem es die Hände erst hochhebt (Z. 56, #2), um sie dann wieder auf dramatischer Art und Weise fallenzulassen: Es drückt körperlich seine Machtlosigkeit gegenüber einem externen Faktor aus.

#2



Hier stellt es also nicht mehr seine eigene Fähigkeit infrage, sondern verweist auf einen möglichen Fehler am Puzzle. Dieses Argument entkräftet die Mutter sofort, indem sie es verneint: Ist doch net FA!sch, (Z. 57). Die vom Kind geäußerte *accounts* weisen eine Steigerung ihrer semantischen Differenzierung auf: Erst *schafft* das Kind es nicht, dann *kann* es nicht, und schließlich ist das Puzzle *falsch*. Von einer momentanen Schwierigkeit geht das Kind zu einem allgemeinen Mangel an Fähigkeit über, bis hin zu einem hinderlichen äußeren Grund.

Fazit

Dieses Beispiel geht über die Paarsequenz *recruitment*–Nichtzustimmung hinaus, denn die Analyse der Entwicklung der Aushandlung zwischen Mutter und Kind zeigt, dass das Kind seine Nichtzustimmung kooperativ gestaltet. Selbst wenn es sich weigert, die Handlung auszuführen, liefert es Argumente die stichhaltig gestaltet werden, um diese Nichtzustimmung zu erklären. Das Kind wird hier durch das Insistieren der Mutter dazu gebracht seine *counter-recruitments* zu begründen. Die ersten zwei *accounts* beziehen sich auf seine Unfähigkeit, die

Puzzles zusammensetzen, mithilfe des Verbs ‚schaffen‘ und des Modalverbs ‚können‘, während das dritte einen externen Grund anführt (das Puzzle ist „falsch“). Es ist also eine Progression und eine Steigerung der Intensität der *accounts* zu beobachten, wobei alle laut ausgesprochen werden und die Fokusakzente sich alle auf das Zentralargument des *accounts* beziehen: *SCHAFF*, *KANN* und *!FALSCH*. Auch körperlich steigert das Kind die Intensität seiner Gesten, indem es erst die Puzzleteile Richtung Mutter schiebt, dann eine Schulterbewegung zur Seite macht, sich dann nach oben streckt und die Hände hochhebt, bevor er sich schließlich nach hinten zurücklehnt, die Hände hochhebt und sie gleichzeitig fallen lässt – auf eine leicht dramatische Art und Weise. Diese letzte Geste untermalt seine Machtlosigkeit angesichts des „falschen“ Puzzles. Dieser letzte *account* ist sehr gesichtswahrend für die Mutter, denn wenn das Puzzle wirklich „falsch“ ist, dann wäre auch sie nicht in der Lage, es zusammensetzen. Auch wenn die Mutter diese Argumente alle nicht als valide empfindet und sie nacheinander ablehnt, zeigt dieses Beispiel, dass das Kind trotz seines jungen Alters die Grundlagen für die Formulierung von Begründungen verstanden hat. Es beachtet nicht nur die konversationelle Regel, dass ein EPT einer Paarsequenz einen zweiten konditionell relevant macht, sondern es hat auch verstanden, dass eine dispräferierte Antwort (eine Ablehnung) eine Begründung (*account*) verlangt (Pomerantz 1984; Heritage 1988; Gohl 2006). Zu seinem Unglück werden die konkreten Gründe für seine Nichtzustimmung von der Mutter alle entkräftet. Die reibungslose Progression der *joint action* wird hier verhindert, weil die Mutter nicht mit den Nichtzustimmungen des Kindes aligniert und die Teilnehmenden keinen Kompromiss eingehen. Die Mutter bietet hier keine Hilfe und sie verfolgt streng ihr eigenes interaktionales Projekt. Sie handelt aber gleichzeitig im Sinne des *scaffoldings*, indem sie das Handlungsziel aufrechterhält (*direction maintenance*, Wood et al. 1976: 98) und das Kind fordert: Es soll etwas Neues lernen, es alleine tun und wird gezwungen ‚richtig‘ zu argumentieren.

6.3.8 Zwischenfazit: Nichtzustimmungen begründen

Basierend auf der Unterscheidung von *inability* (Unfähigkeit) und *unwillingness* (Unwillen) von Heritage (1988; vgl. Gohl 2006) wurden die *accounts* der Nichtzustimmungskollektion untersucht. Kinder produzieren einen *account*, um zu rechtfertigen, dass sie eine Handlung in naher Zukunft nicht durchführen werden oder dass sie in der Spielaktivität nicht mehr involviert sein möchten. Oft wird die Nichtzustimmung nur mit dem Negationsresponsiv ‚nein‘ ausgedrückt, bevor direkt im Anschluss ein *account* geliefert wird. Teilweise tragen die *accounts* selbst die nichtzustimmende Komponente, ohne dass diese explizit mit einem Negationsresponsiv zum Ausdruck gebracht wird. Unfähigkeit wird mit Verben wie ‚können‘, ‚schaffen‘ und ‚wissen‘ sowie mit Deklarativsätze, die die Funktion eines *accounts* einnehmen (vgl. Transkription 19), ausgedrückt; Unwillen mit den Modalverben ‚wollen‘ und ‚mögen‘. In alltäglichen Gesprächen zwischen Erwachsenen kommt sehr selten vor, dass die Teilnehmenden ihren Unwillen betonen, da dies gesichtsbedrohend wäre (Heritage 1988; Gohl 2006). Diese beiden Arten von *account* werden daher in einem Gespräch zwischen Erwachsenen sehr unterschiedlich aufgenommen. Bei Kindern sind die Reaktionen der Eltern auf die beiden Arten von *account* in den hier analysierten Daten jedoch grundsätzlich ähnlich: Die Eltern lehnen den *account* ab, kontern ihn, stellen ihn in Frage oder akzeptieren ihn.

Interessant ist auch, dass *unwillingness-accounts* oft nicht unmittelbar akzeptiert werden. Dies lässt sich zum Teil damit erklären, dass Mutter und Kind die Aufgabe erfüllen müssen (die Studienleitung hat klare Instruktionen gegeben) und eine Akzeptanz dieses ‚ich mag nicht‘ zu früh Raum für die Beendigung der Spielaktivität oder für eine Aushandlungssequenz

schaffen würde. Andererseits wird Kindern im Familienalltag auch beigebracht, an einer Aufgabe dranzubleiben (*'scaffolding'*, Stribling & Rae 2010; Behrens et al. 2016; Mermelshtine 2017), um ihren Entwicklungsfortschritt zu unterstützen. Für die Eltern bedeutet dies, das Kind in angemessener Weise zu fordern. Aus einer allgemeinen Perspektive haben Eltern einen Erziehungsauftrag, der nicht darin besteht, jede Handlung des Kindes zustimmend aufzunehmen, sondern vielmehr darin, das Kind in einem Raum des Lernens zu halten und ihm komplexere Dinge beizubringen, die seine derzeitigen Fähigkeiten übersteigen (Wood et al. 1976).

Die Beispiele in der Tabelle 16 und die vier analysierten Beispiele haben die zwei Arten von *accounts* sowie die unterschiedlichen Funktionen, die sie erfüllen können, beleuchtet:

- *Unwillingness-accounts* ermöglichen es, eine *joint action* zu beenden (Transkript 17, Tab. 15);
- *Unwillingness-accounts* kommen auch auf der *action*-Ebene vor und dienen der Ablehnung des nächsten Handlungsschritts, ohne dass die *joint action* beendet wird (Tab. 15);
- Deklarative Äußerungen können die Funktion eines *accounts* erfüllen und eine rekrutierte Handlung zeitlich verschieben, um den Handlungsverlauf der *joint action* streng zu respektieren (Transkript 18). Das Benennen der noch anstehenden unvollständigen Handlung wirkt gleichzeitig als Ablehnung (oder Verschiebung) der nächsten Handlung und als Begründung dafür;
- In den Beispielen drücken die *accounts* die Nichtzustimmung aus oder ergänzen eine bereits geäußerte Nichtzustimmung (Erweiterung der Paarsequenz);
- *Inability-accounts* können im Spielkontext die Progression der *joint action* begünstigen, wenn die epistemisch über mehr Wissen verfügende Person (*K+*) die Handlung ausführt (Transkript 19) und somit das Ziel der *joint action* schneller und besser erreicht werden kann;
- Kinder greifen auf Steigerungen der Intensität zurück, mit einer Reihe von *inability-accounts*, um eine Handlung nicht auszuführen, wenn ihr interaktionales Projekt nicht unmittelbar von der Mutter verfolgt wird (Transkript 20). Bereits im Alter von drei Jahren haben die Kinder verstanden, wie man begründet: Die Äußerung ist als Begründung erkennbar und wird an der dafür vorgesehenen Stelle in der Sequenz Organisation eingesetzt (nämlich um dispräferierte Handlungen zu erklären);
- *Inability-accounts* dienen nicht der Beendigung von *joint actions*, sondern nur der Nichtzustimmung auf der *action*-Ebene (Tab. 15).

Begründungen wirken rückwirkend in dem Sinne, dass sie erklären, warum eine aufgeforderte Handlung nicht ausgeführt werden kann. Alternativen nennen und Kompromisse eingehen sind Aushandlungen der zukünftigen Handlungen (und damit Aushandlungen der Gestaltung der *joint action*) und sind also zukunftsorientiert. Im Folgenden werden diese zwei Phänomene beschrieben.

6.4 Alternativen nennen und Kompromisse eingehen

6.4.1 Begriffsklärung: Alternativangebot

Aushandlungssequenzen

Ein weiterer Untersuchungsgegenstand der Argumentationsforschung und der Analyse von *accounts* ist die Aushandlung (Dieckmann & Paul 1983; Meißner & Wyss 2017). Aushandlung wird vor allem in der Politik (Blum-Kulka et al. 2002) und am Arbeitsplatz (Firth 1995; Marra

2012) erforscht, wenn Interaktant:innen gemeinsam Strategien entwickeln, um ein Problem zu lösen und eine für beide Seiten akzeptable Vereinbarung zu treffen (Firth 1995: 201). Weitere Kontexte werden als Untersuchungsgegenstand verwendet: Mondada (2013) untersucht z. B. die Aushandlung von epistemischer Autorität während einer Stadtführung und Hitzler (2012) Aushandlungen in Hilfeplangespräche mit Eltern und Kindern im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe. Dieses Phänomen wird auch im freundschaftlichen und familiären Kontext beschrieben (Morek 2015; Nguyen & Nguyen 2016; Goodwin & Cekaite 2018: 83-104), beispielsweise das Aushandeln von ‚*activity closings*‘ in alltäglichen Gesprächen auf Chinesisch (Li 2019). Oft handelt es sich um lange Sequenzen, in denen zwei oder mehr Handelnde involviert sind. Da sie sich nicht sofort einig sind, handeln die Teilnehmenden innerhalb der Interaktion verschiedene Bedingungen aus, bevor sie im besten Fall zu einem Kompromiss gelangen (vgl. *joint decision-making*, Stevanovic 2012).⁵²

Der Fokus liegt in der vorliegenden Arbeit auf Aushandlungssequenzen, an denen Kinder beteiligt sind, daher wird sich der folgende Forschungsstand auf Studien mit Kindern konzentrieren (Church 2009; Morek 2015; Nguyen & Nguyen 2016; Goodwin & Cekaite 2018; Arendt 2015; 2017; 2019). Church (2009) untersucht Sequenzen im Kontext von Streitinteraktionen unter Kindern. Wie die Autorin betont, sind Aushandlungen unter Kindern nicht vergleichbar mit gewöhnlich beschriebenen Aushandlungen unter Erwachsenen. Eine andere Studie zeigt, wie ein vierjähriges Kind Praktiken der Aushandlung eines ‚*request*‘ entwickelt (Nguyen & Nguyen 2016), während Waring & Yu (2017) das Weinen eines dreijährigen Kindes analysiert, das die Funktion hat, eine getroffene Vereinbarung neu zu verhandeln. Goodwin & Cekaite (2018) widmen ein ganzes Kapitel den familiären Aushandlungen zwischen Kindern und Eltern über Rechte und Pflichten in Bezug auf das Timing und die Progression einer häuslichen Tätigkeit (z. B. die Aushandlung darüber, wo die Zähne geputzt werden, S. 89). Arendt (2017) analysiert die verschiedenen Formen und Argumente der Besitzverhandlungen von Kindern.

Alternativangebote

Ein nicht zu vernachlässigender Teil der Aushandlungssequenzen sind ‚Alternativangebote‘, wenn ein *recruitment* nicht akzeptiert wird. Einige andere Studien thematisieren diese Art von Handlungen in einzelnen Analysen. So spricht Schwitalla (1992: 78) davon, eine ‚Alternative an[zuj]bieten‘; Arendt (2019: 10) greift auf den Begriff ‚*alternative offer*‘ zurück; und Birkner et al. (2020: 231, 300) beziehen sich auf die Begriffe ‚Alternativvorschläge‘ und ‚-angebote‘.

In der vorliegenden Arbeit wird unter ‚Alternativangebot‘ (auch: ‚Alternativvorschlag‘) eine Handlung verstanden, die darauf abzielt, eine Alternative zur rekrutierten Handlung anzubieten. Die Handlung stellt sequenziell eine Einschubsequenz dar, die die Hauptpaarsequenz (*recruitment*–Nichtzustimmung) erweitert.

⁵² Ein zentraler Begriff in den Aushandlungssequenzen ist das *joint decision-making*, der sich auf eine gemeinsame Entscheidungsfindung bezieht. Allerdings ist dieses Konzept nicht auf Spielsituationen zwischen Eltern und Kind in einem instruktionsgeleiteten Kontext anwendbar, da Stevanovic (2012) hauptsächlich Beispiele mit ‚*proposals*‘ mit Ausdrücken wie ‚*how about...*‘ oder ‚*what if...*‘ präsentiert. Diese ‚*proposals*‘ sind Teil eines gemeinsamen Entscheidungsprozesses, bei dem sich die Interaktant:innen auf Augenhöhe begegnen. Eltern-Kind-Interaktionen beruhen auf einem asymmetrischen epistemischen und deontischen Zugang: Eltern verfügen in der Regel über eine höhere epistemische (Heritage 2012; Mondada 2013) und deontische (Stevanovic & Peräkylä 2012) Autorität. Auch wenn *recruitments* in der interrogativen Form („Soll wir ihn an die Brust legen?“; „Welches machen wir als nächstes?“) vorkommen, nutzen Eltern oft eine befehlende („Du musst ein anderes probieren.“; „Mach mal die Schaufel dran.“) oder auffordernde („Dann darfst du ihm die Hose wieder anziehen.“) Form. Hinzu kommt, dass das Ziel der Interaktion in instruktionsgeleiteten Interaktionen bereits festgelegt ist und wenig Raum für gemeinsame größere Entscheidungsprozesse übrig bleibt: Zu den t3- und t4-Aufnahmezeitpunkten verbalisiert die Studienleitung explizit eine Aufgabe, die Eltern und Kind zu erfüllen haben.

Diese Handlung wird im Folgenden in zwei Beispielen untersucht und weist auf unterschiedliche Funktionen hin: Im ersten Beispiel produziert das Kind ein Alternativangebot, nachdem es das mütterliche *recruitment* abgelehnt hat. Dieses Alternativangebot ändert die Bedingungen des *recruitments* mit einem Gegen-*recruitment* und schlägt eine alternative Ausführungsform der nächsten relevanten Handlung innerhalb der *joint action* vor. Dabei wird gezeigt, dass ein Gegen-*recruitment* kooperativ organisiert werden kann und dass es notwendig ist, über die basale Paarsequenz hinauszuschauen, um die Absichten der Kinder zu interpretieren. Im zweiten Beispiel beendet das Kind die *joint action* mit der Mutter, initiiert aber im gleichen TCU eine neue *joint action* mit der Mutter. Hier wird gezeigt, dass das Beenden von *joint actions* kooperativ gestaltet werden kann, wenn ein Alternativangebot gemacht wird, in dem eine neue *joint action* initiiert wird.

6.4.2 Beispiel 1: Alternativangebot auf der lokalen *action*-Ebene

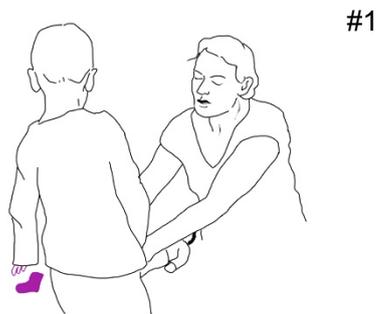
Dieses Beispiel stammt aus dem t4-Aufnahmezeitpunkt. Ein Teil dieser Sequenz ist aus Kapitel 4 (4.3.3) bekannt. Es handelt sich um die Erweiterungssequenz, die eng mit der Hauptpaarsequenz *recruitment*–Gegen-*recruitments* verbunden ist. Die Mutter (MUT) und das Kind (KIN) befinden sich in einem L-Arrangement (Ciolek & Kendon 1980) in ihrem Wohnzimmer: Die Mutter sitzt auf dem Sofa, das Kind steht und deckt die Puppe Leo zu, die zwischen den beiden Teilnehmern auf dem Sofa liegt. Die Studienleitung äußert zu Beginn der Aufnahme folgende Instruktion: „Das ist der Leo (...) Der hat eine volle Windel. Kannst du ihm die Windel wechseln und danach ein bisschen mit ihm spielen?“. Das Kind ist ein Junge im Alter von fünf Jahren. Der Ausschnitt befindet sich in der Mitte der Gesamtaufnahme (Gesamtdauer: 00:09:43), in der Durchführungsphase zwischen Minute 00:04:46 und 00:05:00. Die TCUs, die der folgenden Transkription vorausgehen, sind in Abschnitt 4.3.3 einzusehen: Das Kind wurde von der Mutter rekrutiert, die Hose anzuziehen, was es mit Hilfe einer Modifizierung des Agens ablehnt. Dann wechselt es das Thema, indem es die Haare der Puppe betrachtet (*byplay*, Goffman 1979: 9). Zu Beginn der folgenden Transkription wiederholt die Mutter ihr ursprüngliches *recruitment*, das sich auf das Anziehen der Hose bezieht.

Transkript 21: ‚Die Socken ziehe dann ich an‘ (t4, 00:04:46-00:05:00, 5) (Fortsetzung des Transkripts 2)

```
[00:04:46]
→ 209 MUT: <<f> jetzt ZIEHn wir ihm *trOtzdem erst die hOse an,>= *
    210 mut                                *nimmt KIN die Mütze aus der H*
    211      =sonst wErden vielleicht die BEINchen und die
          *fÜßchen kalt, (.)*
    212      *schaut KIN an      *
    213      <<p> okAY?? %(-)
    214 kin                                %greift zur Hose-->
    215 KIN: ziehst%_DU Ihm_se An?
    216 kin      -->%
    217 mut                                *greift Hose, hält sie an LEOs Füße (bis Z.224)-->
    218 MUT: %ich #HELF dir ein bIsschen;
    219 kin      %lässt Hose los, greift zur Socke, behält Socke in H-->>
          #fig.1
    220 KIN: %*<<all> NEIN      * ↑die p-> (.)%
    221 kin      %setzt sich hin                                %
    222 mut      *schaut zu Socke*
```

→ 223 KIN: %*die SOCKen ZIEH_i_da- dann* Ich [an;]%
 224 kin %schaut auf die Hose %
 225 mut -->*schaut und zieht Hose an-->>
 226 *schaut KIN an
 227 MUT: [achSO,]=
 228 =<<all> und %ich MACH jetzt die hOse;
 229 kin %schaut Socke an-->
 230 KIN: <<pp> dA.>
 231 MUT: <<pp> na oKE also gUt.>%
 232 kin -->%
 [00:05:00]
 ((KIN zieht die Socken an, nachdem MUT die Hose fertig angezogen hat.))

Zu Beginn der hier analysierten Sequenz produziert die Mutter ein laut ausgesprochenes *recruitment*: <<f> jetzt ZIEHn wir ihm trOtzdem erst die hOse an,> (Z. 209), das sie mit einem *account* unmittelbar ergänzt. Dieser *account* erläutert die Notwendigkeit der Produktion der rekrutierten Handlung: sonst wErden vielleicht die BEINchen und die fÜßchen kalt, (Z. 211). Das Konjunkionaladverb ‚sonst‘ stellt den kausalen Zusammenhang zwischen ‚anziehen‘ und ‚kalt‘ her und weist auf die logische Konsequenz der (Nicht-)Handlung hin. Somit wird die Relevanz der nächsten Handlung verdeutlicht. Die Mutter demonstriert, dass sie die K+ Person (Heritage 1984; 2012; Mondada 2013) ist, d. h. die epistemisch mehrwissende Person: Sie weiß, dass einem Baby, das nicht zügig angezogen wird, schnell kalt wird. Sie schaut ihr Kind an (Z. 212) und fügt ein *okay*-Token mit steigender Intonation hinzu (Z. 213), um ihre Erwartungshaltung deutlich zu machen und um die Tatsache zu betonen, dass sie eine (positive) Antwort von dem Kind erwartet. Dieses komplexe *recruitment* übt einen großen Druck auf das Kind als aktiven Interaktionspartner aus. Das Kind reagiert auf diesen Druck und greift zur Hose (Z. 214). Dennoch entscheidet sich es dann für eine disalignierte, dispräferierte und nichtzustimmende Antwort: ziehst_DU Ihm_se An? (Z. 215). Die Mutter ignoriert das *Gegen-recruitment* des Kindes, greift ebenfalls zur Hose an den Füßen der Puppe und wartet in dieser Position darauf, dass das Kind eingreift. Dann bietet sie verbal ihre Hilfe beim Anziehen der Puppe an: ich HELF dir ein bIsschen; (Z. 218). In der Zwischenzeit lässt das Kind die Hose los und nimmt eine Socke in die Hand (Z. 219, #1).



Diese Geste zeigt, dass das Kind plant, der Puppe die Socken anzuziehen. Noch bevor es den Vorschlag verbal macht, richtet das Kind seine Körpergesten auf den Gegenstand für diese alternativen Handlung aus. Dann setzt es sich hin und die Mutter wirft einen kurzen Blick auf die Socke in der Hand des Kindes (Z. 222). Sie nimmt seine Geste also zur Kenntnis. Das Kind lehnt die Hilfe der Mutter – und damit implizit auch das Anziehen der Hose – zunächst

mit dem Negationsresponsiv ‚nein‘ ab und fügt dann einen Alternativvorschlag (als Teil einer Nachlauf-Erweiterung) hinzu: *die SOCKen ZIEH_i_da- dann Ich an;* (Z. 223). Das Kind drückt seine deontische Autorität aus und bestätigt, dass es als *ratified participant* (Goffman 1979) das Recht hat, mitgestalten zu dürfen. Dieser Vorschlag legt die Grundlage für einen Partizipationskompromiss: Es zieht die Hose nicht selbst an, aber dafür zieht es die Socken an, nachdem die Mutter die Hose angezogen hat. In der Zwischenzeit schaut es sich die Hose an, die die Mutter in den Händen hält (Z. 224) und die Mutter beginnt, der Puppe die Hose anzuziehen (Z. 225), noch bevor das Kind seinen Vorschlag beendet hat. Diese Feinabstimmung und schnelle Reaktion sind darauf zurückzuführen, dass die Mutter die vorherigen Gesten des Kindes beobachtet und somit berücksichtigt hat, dass es nach den Socken greift (Z. 222). Während die Mutter verbal mit einer absteigenden Intonation mit abschließendem Charakter bestätigt: *und ich MACH jetzt die hOse;* (Z. 228), schaut das Kind auf die Socke in seiner Hand (Z. 229). In den folgenden *turns* zieht die Mutter die Hose und das Kind die Socken an.

Fazit

In diesem Beispiel ist das Alternativangebot des Kindes eine Nachlauf-Erweiterung der basalen Paarsequenz. Die Sequenz zeigt die Fähigkeit des Kindes, seine eigene Vorstellung vom Ablauf der Handlungskette innerhalb der *joint action* zum Ausdruck zu bringen. Das Kind möchte mitgestalten und das bedeutet, mütterliche Vorschläge abzulehnen, auch wenn sie epistemisch argumentiert sind und deontisch durchgesetzt werden sollen. Das Kind zeigt weiterhin sein Engagement in der Sequenz, indem es die Initiative eines Kompromisses ergreift, der die Notwendigkeit berücksichtigt, der Puppe die Hose anzuziehen. In der Art und Weise wie das Kind nicht zustimmt, ist es hoch engagiert in der Interaktion und erweist sich als sehr kooperativ: Es beteiligt sich und bietet trotz Ablehnung der Handlung ‚Hose anziehen‘ seine alleinige Verantwortung für das Anziehen der Socken. Das Alternativangebot des Kindes wird als Kompromiss von beiden Teilnehmenden aufgenommen und akzeptiert. Es ändert ausschließlich den Agens und akzeptiert damit implizit die Durchführung der Handlung. Während *Gegen-recruitment* in der Forschung bisher als disalignierende Handlung (Birkner et al. 2020) und damit als unkooperativ (Steensig 2019) gilt, handelt es sich hier im Gegensatz dazu um eine hoch-kooperative Handlung. Man kann also abschließend sagen, dass Disalignierungen nicht pauschal unkooperativ sind und dass es notwendig ist, über den ZPT hinauszuschauen. Das *Gegen-recruitment* kann Teil einer Aushandlung sein, die weiter reicht als eine basale Paarsequenz. In diesem Fall ist die Sequenz mit basaler Paarsequenz und Erweiterungen (‚Einschub- und Nachlauferweiterungen‘, Schegloff 2007) kooperativ gestaltet und begünstigt die *joint action*.

6.4.3 Beispiel 2: Alternativangebot auf der globalen *activity*-Ebene

Dieser Ausschnitt ist bereits aus dem vorherigen Kapitel bekannt. In Transkript 13 (vgl. 5.3.4) wurde analysiert, wie dieses dreijährige Kind eine *joint action* mit dem Puzzle vorzeitig und abrupt beendet. Der Kontext dieser Sequenz wird kurz erneut erläutert: Die Mutter (MUT) und das Kind (KIN) befinden sich im Spielraum der Universität, das in ein Spielzimmer umgewandelt wurde, und machen ein Puzzle.⁵³ Die Sequenz befindet sich in der Durchführungsphase, nach zweidrittel Aufnahme der Puzzle-Aktivität (Gesamtdauer: 00:11:30): Von Minute 00:07:48

⁵³ Da der Anfang der Sequenz mit den Instruktionen der Studienleitung nicht aufgezeichnet wurde, ist es nicht möglich, sie hier zu transkribieren.

bis 00:07:57. Kurz vor Beginn des transkribierten Teils setzt das Kind das Puzzle zusammen. An dieser Stelle wird die Analyse des ZPT des Kindes vertieft, mit dem es die laufende *joint action* beendet und gleichzeitig die Mutter auffordert, sich an einer neuen *joint action* zu beteiligen.

Transkript 22: ‚Also dann spielen wir ein anderes‘ (t3, 00:07:48-00:07:57, 3) (Teil des Transkripts 13)

```

[00:07:48]
→ 01 MUT: du must ein ANderes probieren-
02 KIN: (1.0) %(0.7) %
03 kin %beginnt eine Bewegung, um sich umzudrehen%
→ 04 %also dAnn %spielen wir (.) ein *ANdere[s-]*%
05 %dreht sich zum Regal%steht auf %
06 mut *hebt Arm *
[00:07:57]
((KIN erkundet die Auto-Garage. MUT holt das KIN mithilfe von Kon-
trollberührungen zurück zum Puzzle.))

```

Die Mutter fordert das Kind auf, ein anderes Puzzleteil auszuprobieren (Z. 01), da es versucht, zwei Teile zusammenzufügen, die nicht zusammenpassen. Nach einer Pause von einer Sekunde, in der es kein neues Puzzleteil ausprobiert, beginnt das Kind eine Drehbewegung, um sich von dem Puzzle abzuwenden (Z. 03). Während es sich zum Spielregal dreht und dann aufsteht, produziert es den folgenden Redebeitrag: *also dAnn spielen wir (.) ein ANderes-* (Z. 04). Die Äußerung fungiert gleichzeitig als a) Ablehnung des *recruitments* der Mutter (das Kind will kein anderes Puzzleteil probieren), b) Beendigung der *joint action* und c) Initiierung einer neuen *joint action*. Die Verwendung des Personalpronomens der zweiten Person Plural ‚wir‘ zeigt, dass das Kind seine Mutter in den Prozess der Spieltransition einbezieht und sie einlädt, am neuen Spiel teilzunehmen. Es beendet die *joint action* zwar abrupt, aber tut dies, um eine neue zu initiieren. Auch körperlich zeigt das Kind die Initiierung einer neuen Spielaktivität, indem es zum Spielregal läuft und die Auto-Garage erkundet.

Fazit

Die Äußerung des Kindes bildet das ZPT und beinhaltet sowohl die Ablehnung des mütterlichen *recruitments*, die Beendigung der *joint action* und die Initiierung einer neuen *joint action*. Bezogen auf die Progression der laufenden *joint action* ist das Alternativangebot des Kindes unkooperativ: Es beendet die Spielaktivität mit dem Puzzle. Doch auf der globaleren Interaktionsebene ist die Einladung zur Teilnahme an einem neuen Spiel im Gegenteil kooperativ, da das Kind die Essenz der *joint action* – das gemeinsam an etwas arbeiten – über das lokale Ziel der Spielaktivität stellt: Für ihn ist es wichtiger, etwas anderes zu spielen, aber mit der Mutter zusammen, als ein angefangenes Puzzle zu beenden. Doch sie haben klare Anweisungen erhalten und die Mutter kann den Alternativvorschlag ihres Sohnes nicht annehmen. Sie muss ihn mit dem Puzzle in die *joint action* zurückbringen, was sie in den folgenden Redebeiträgen mithilfe von Kontrollberührungen tut (vgl. Transkript 13).

6.4.4 Zwischenfazit: Alternativangebote

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Alternativangebote in Spielinteraktionen kooperativ sind, unabhängig davon, ob sie auf der *action* oder auf der *activity*-Ebene stattfinden: Den Kindern geht es primär darum mit dem Elternteil zu spielen und gemeinsam ein Ziel zu

verfolgen (auch wenn dieses Ziel im Laufe der Interaktion modifiziert werden kann). Diese Absichten werden teilweise erst im Nachhinein ersichtlich und sind nicht gleich in der basalen Paarsequenz offenbart. Folgende Funktionen der Alternativangebote wurden durch die Analysen ausgearbeitet:

- Alternativangebote können als Nachlauf-Erweiterung des ZPTs fungieren und dadurch eine Nichtzustimmung auf kooperative Weise ausbauen (Transkript 21);
- Oder sie können gleichzeitig dazu dienen, das *recruitment* abzulehnen, die *joint action* zu beenden und eine neue *joint action* zu initiieren (Transkript 22).

In beide Beispiele wurden disalignierende ZPT geäußert: Im Transkript 21 war es ein Gegen-*recruitment*; im Transkript 22 eine Antwort auf der Ebene der *activity* obwohl sich das *recruitment* auf die *action*-Ebene bezog. Diese Formen von Disalignierung können also nicht pauschal als unkooperativ bezeichnet werden und widersprechen Steensigs (2019) Beitrag. Es ist bei der Analyse notwendig, über die Paarsequenz hinaus zu schauen und die Makroebene in den Blick zu nehmen. Die Absichten des Kindes in Bezug auf seine Nichtzustimmung im ZPT im Transkript 21 wurden erst im weiteren Verlauf der Sequenz ersichtlich.

Abschließend ist festzuhalten, dass gewisse Formen von Disalignierung kooperativ gestaltet werden können. Der nächste Abschnitt ist den Praktiken der Abwesenheit des nächsten relevanten Paarglieds gewidmet und fragt sich inwiefern diese (un)kooperativ sind.

6.5 Abwesenheit des nächsten Paarglieds

6.5.1 Begriffsklärung: Abwesenheit des nächsten Paarglieds

Abwesenheit des nächsten Paarglieds

Ein erfolgreiches Gespräch zwischen zwei oder mehr Interaktant:innen setzt eine Linearität, eine ‚Aufeinanderbezogenheit‘ der *turns* voraus, die die Progression der Aktivität unterstützt. Das bedeutet, dass unsere Äußerungen während eines Gesprächs aufeinander aufbauen. So führt z. B. eine Frage zu einer relevanten Antwort im nächsten Redezug. Eine zentrale Annahme der Konversationsanalyse ist, dass Gespräche sequenziell organisiert sind (Schegloff 2007): Die *TCUs* und die von ihnen erzeugten Handlungen orientieren sich am im Gespräch Vorangegangenen und beeinflussen das Nachfolgende. Eine zentrale Annahme der sequenziellen Organisation ist, dass jeder *turn*, sofern kein gegenteiliges Signal vorliegt, die vom vorherigen *turn* aufgeworfenen Fragen behandelt (Heritage 1988: 129). Diese Annahme bestätigend, besteht die Grundeinheit des Gesprächs – die Paarsequenz – aus zwei Handlungen, von denen die erste die Produktion einer zweiten konditionell relevant macht und diese zweite sich an der ersten orientiert (vgl. 2.3.2). Im folgenden Beispiel in vereinfachter Transkription wird eine zwar dispräferierte, ablehnende Antwort gegeben, doch ist sie mit der Aufforderung aligniert und erfüllt die normative Erwartung des EPT:

Beispiel 1: ‚Ranger la voiture‘ (f2, 3)

01 MUT: tu RANges ta voiTURE,
02 KIN: NO:::N; (0.6)

Nicht immer entspricht die Reaktion im ZPT diesen sequenziellen Bedingungen. Wenn zum Beispiel keine Reaktion stattfindet, spricht man von einer ‚bemerkbaren‘ oder ‚relevanten Abwesenheit‘ (‚*noticable [sic!] absence/relevant absence*‘, Schegloff 2007: 20; vgl. Birkner et al. 2020: 22, 492, 493). Somit ist das ‚Nicht-Vorhandensein‘ eines ZPT bedeutungsvoll für die Interaktion. Letztere Autor:innen sprechen in diesem Fall von einer ‚Abwesenheit des nächsten

relevanten Paarglieds'. Folgende Praktiken führen zu einer Abwesenheit des nächsten relevanten Paarglieds: das Nichtreagieren und der Themenwechsel.

Nichtreagieren (auch: Ignorieren)

Dieses Phänomen wird von Filipi (2009: 218-226) untersucht und als ‚*non-response*‘ bezeichnet: Die Autorin vergleicht Nicht-antworten der Kinder in verschiedenen Altersgruppen (zehn Monate und fünfzehn bis achtzehn Monate) sowie die Reaktionen der Eltern. Sie zeigt, wie die Eltern mit zunehmendem Alter des Kindes eine höhere Erwartungshaltung gegenüber verbalen Reaktionen zeigen und sich die Akzeptanz einer nonverbalen Reaktion verringert. Indem die Kinder neue verbale Fähigkeiten erwerben, passen sie sich diesen wachsenden Erwartungen an und entwickeln Strategien, um den elterlichen Erwartungen gerecht zu werden. ‚*Non-response*‘ bleibt jedoch eine Praktik, die auch von älteren Kindern verwendet wird.

Floyd et al. (2020) gehen auch auf dieses Phänomen ein und nennen es ‚Ignorieren‘. Um Fälle des Ignorierens eindeutig einzuordnen – und um Fälle auszuschließen, in denen der EPT nicht gehört und nur deshalb nicht darauf reagiert wurde – wurde bei der Analyse in Anlehnung an die Methode von Floyd et al. darauf geachtet, dass a) der EPT eine explizite Praktik beinhaltet, typischerweise eine sprachliche Praktik, von der bekannt ist, dass sie regelmäßig zur Befolgung des *recruitment* auffordert (z. B. Imperative, explizite Interrogativsätze wie ‚kannst du X‘ etc.); oder b) der EPT wiederholt wird, entweder in der gleichen oder in einer anderen Form, was zeigt, dass eine Reaktion angestrebt wird.

Die Abwesenheit eines nächsten, relevant gesetzten Paarglieds bezieht sich sowohl auf die Abwesenheit einer *relevanten verbalen* Reaktion im zweiten Paarsequenzteil als auch auf die Abwesenheit einer *relevanten körperlichen* Handlung – z. B. die Vervollständigung der durch das *recruitment* geforderten Handlung. In solchen Fällen reagiert das Kind offensichtlich nicht auf das *recruitment* und die Eltern wiederholen dieses oder setzen diese Abwesenheit auf irgendeine Art und Weise relevant (z. B. durch Blicke zum Kind, Bewegung des relevanten Objekts, Berührungen des Kindes etc.). Folgender Ausschnitt aus dem Transkript 14 (vgl. 5.3.5) in vereinfachter Transkription zeigt, wie ein Kind die Frage und das Nachhaken der Mutter mehrfach ignoriert (es erfolgt keine verbalisierte Antwort) und mit seinen Bewegungen nicht auf das *recruitment* reagiert (es erfolgt keine angemessene körperliche Reaktion):

Beispiel 2: ‚Brauchscht mich gar net ignorieren‘ (t2, 1; aus Transkript 14)

```
37 MUT: (-) und JETZT?  
38 kin ((dreht sich weg u. schaut auf Papierblock))  
39 MUT: (0.7) <<t> LU::kas;>  
40 kin ((krabbelt ein Stück weg))  
42 MUT: (1.2) <<h> LU:::kas,>
```

Das Kind verfolgt sein eigenes interaktionales Projekt und löst sich von der *joint action* mit der Mutter. ‚Nichtreagieren‘ ist jedoch kein absolutes still-bleiben, da das Kind zwangsläufig mit seinem Körper signalisiert, dass es das *recruitment* ablehnt (wegdrehen, wegkrabbeln).

Themenwechsel

Doch nicht nur das ‚Nichtreagieren‘ oder ‚Ignorieren‘ ist Teil der Abwesenheit eines nächsten relevant gesetzten Paarglieds:

Die relevante Abwesenheit eines nächsten Paarglieds ist ein interaktives Ereignis, das nicht nur durch Schweigen, sondern auch durch eine nichtadäquate nächste Handlung des Angesprochenen ausgelöst werden kann, z. B. wenn man auf eine Frage mit einer Gegenfrage⁵⁴ reagiert oder statt einer Antwort eine Bemerkung über das Wetter macht (Birkner et al. 2020: 448).

Gegenfragen kommen in den vorliegenden Daten nicht vor. Das Beispiel der „Bemerkung über das Wetter“ wird in der vorliegenden Arbeit als ‚Themenwechsel‘ begrifflich markiert. Bei der Praktik des Themenwechsels wird die Reaktion im ZPT der Paarsequenz eingelöst, ist aber thematisch unpassend. Das Kind will damit meistens einen Fokuswechsel veranlassen und von dem *recruitment* ablenken. Das folgende vereinfachte Transkript zeigt, wie auf eine Frage eine unpassende Antwort gegeben wird, die den Fokus auf ein neues, in der laufenden *joint action* unpassendes Objekt lenkt:

Beispiel 3: ‚Ah ben alors on range ça alors‘, (f1, 2,5)

01 VAT: (.) tu veux rangER tout çA? (0.5)
 02 KIN: il film:e la: radiO:;

Indem diese Handlungen von den Teilnehmenden selbst als nichtadäquat angesehen werden und die Erwartungen des EPT nicht erfüllt werden, sind diese Formen eines ZPT dispräferiert und disaligniert.

6.5.2 Nichtreagieren und Themenwechsel im Trans-Gen-Korpus

Die folgende Tabelle (Tab. 16) zeigt die Verteilung der Vorkommen der Praktik des Nichtreagierens einerseits und der Praktik des Themenwechsels andererseits in den drei Alterskategorien. Es handelt sich um zwei Formen der Abwesenheit des nächsten relevanten Paarglieds, die die Nichtzustimmung an zweiter Stelle, direkt nach einem mütterlichen *recruitment*, einnimmt.

	1 Jahr		3 Jahre		5 Jahre	
	Okkurrenzen	Kinder (N=47)	Okkurrenzen	Kinder (N=47)	Okkurrenzen	Kinder (N=47)
Nichtreagieren/ Ignorieren (15 Fälle)	3	3	7	6	5	4
Themenwechsel (10 Fälle)	0	0	7	5	3	3

Tabelle 16: Verteilung der Vorkommen der Praktik des Nichtreagierens (n=15) und des Themenwechsels (n=10) in den drei Alterskategorien (Ein-, Drei- und Fünfjährigen; N=47 Kinder).

Im Alter von einem Jahr ignorieren drei Kinder das mütterliche *recruitment*. In diesem Alter produzieren sie keinen Themenwechsel. Dies ist darauf zurückzuführen, dass diese Art von Praktik verbal ist und von Kindern in der präverbalen Phase noch nicht ausgedrückt werden kann. Im Alter von drei Jahren ignorieren sechs Kinder insgesamt sieben Mal das *recruitment*, während fünf Kinder insgesamt sieben Themenwechsel produzieren. Im Alter von fünf Jahren sind es vier Kinder, die fünfmal die Nichtreagieren-Praktik ausüben, und drei Kinder, die drei

⁵⁴ Mit Gegenfragen sind Äußerungen gemeint wie ‚warum fragst du mich das (ausgerechnet) jetzt?‘ oder ‚was meinst du damit?‘ (Streeck 1989: 49). Sie eröffnen eine neue basale Paarsequenz und gehen nicht auf den EPT ein. Gegen-*recruitments* (vgl. 4.3.2 und 6.4.2), auch wenn sie disalignierend sind, können nicht mit Gegenfragen gleichgesetzt werden. Sie beziehen sich tatsächlich auf das EPT und sind Teil eines Aushandlungsprozesses.

Themenwechsel ausdrücken. Insgesamt kommt das Nichtreagieren in der gegebenen sequentiellen Umgebung also fünfzehnmal vor, während der Themenwechsel zehnmal auftritt.

Aus diesem Vergleich geht klar hervor, dass Kinder im vierten Lebensjahr am häufigsten ignorieren und das Thema wechseln. Der Raum, in dem sich die Kinder befinden, ist voll mit anderen Spielsachen, mit denen sie nicht spielen dürfen, bis die Studienleitung zurückkommt. Dies hat wahrscheinlich einen Einfluss darauf, dass die Kinder, obwohl sie genau wissen, dass sie mit dem Puzzle spielen müssen, das elterliche *recruitment* ignorieren, während sie andere Spielsachen erkunden, und das Benennen dieser neuen Spielsachen nimmt in diesem Kontext die Form des Themenwechsels an. Es wäre interessant, diese beiden Praktiken in identischen Kontexten zu beobachten, um zu sehen, welche Faktoren diese Zahlen beeinflussen.

Im Folgenden werden diese zwei Phänomene anhand eines konkreten Beispiels aus dem ILuPE-Korpus beleuchtet.

6.5.3 Beispiel 1: Abwesenheit des nächsten Paarglieds auf der *activity*-Ebene

Das Beispiel im Transkript 14 (‚Brauchscht mich gar net ignorieren‘, in 5.3.5) hat schon gezeigt, wie eine Abwesenheit des nächsten Paarglieds im Alter von einem Jahr gestaltet ist. Hier wird ein weiteres Beispiel in französischer Sprache vorgestellt.

Das folgende Beispiel stammt aus dem ersten ILuPE-Aufnahmezeitpunkt (f1). Das Kind – ein Junge – ist zweieinhalb Jahre alt. Die Sequenz befindet sich am Ende der Gesamtaufnahme (Gesamtdauer: 00:23:25) und spielt von Minute 00:22:48 bis Minute 00:23:25. Vater (VAT) und Kind (KIN) sitzen im L-Arrangement (Ciolek & Kendon 1980) zuhause auf dem Teppich im Kinderzimmer und spielen mit einem Steckpuzzle aus Holz. Der Vater liegt in dieser Sequenz auf der Seite und stützt sich auf seinen rechten Arm. Der Sohn sitzt zu Beginn des Ausschnittes in einer Art Schneidersitz mit einem ausgestreckten Bein neben dem Vater. Das Steckpuzzle liegt zwischen den beiden auf dem Boden. Der Sohn hält ein Puzzleteil in seiner linken Hand. Kurz vor Beginn der transkribierten Sequenz haben das Kind und der Vater gemeinsam eine Figur des Puzzles fertiggestellt. In der unten transkribierten Sequenz rekrutiert der Vater das Kind, ein neues Puzzleteil auszuwählen, das platziert werden soll. Das Kind bricht die *joint action* jedoch abrupt ab, steht auf und reagiert nicht mehr adäquat auf die zahlreichen *recruitments* des Vaters. Es folgt eine Beendigung der Interaktion mit Auflösung der Kopräsenz (Birkner et al. 2020: 85-88) und das damit verbundene Ende der Aufzeichnung.

Transkript 23: ‚Ah ben alors on range ça alors‘, (f1, 00:22:48-00:23:23, 2;6)

```
[00:22:48]
48 KIN: %et çA c'est à %MOI::; %(0.5)
49 kin %zeigt auf Puzzle% %nimmt Teil in LH mit rH-->
→ 50 VAT: ah ben alOrs% tu veux mettre QUOI-
51 kin -->%
52 % (0.5) % (2.6) % (2.0) #
53 kin %lässt Teil fallen%lehnt sich nach hinten%steht auf-->
#fig.1

54 KIN: <<h> n::_h°> (0.6)
→ 55 nOn pas jou%er avec paPA *(xxx xxx);%
→ 56 kin -->%läuft weg %
57 vat *greift in die Box-->
58 VAT: %ah ben alors* on RANGE çA alOrs;
59 kin %schaut zu Tonaufnahmegerät und läuft hin-->
```

Klatt: Kooperative Nichtzustimmung

```

60 vat                -->*räumt Teile in Box-->
61 VAT: (.) tu veux ranger tout çA? (0.3)* (0.2)%
62 vat                -->*schaut zu KIN hoch-->
63 kin                -->%
64 KIN: %il film:e* la: *r[aDIO:;]
65 kin %steht bei Aufnahmegerät und erkundet es (bis Z.72)-->
66 vat                -->* *schaut wieder zur Box und räumt auf-->
67 VAT:                [haha ]ha (0.7)
68 KIN: euh_m- (1.6)
69 VAT: TIENS;=
70     =VIENS icI_regArde;=
71     =maintenAnt on va% ranger tout çA; (-)%
72 kin                -->% dreht sich zu VAT %
73 VAT: %oKAY? (1.6)
→ 74 kin %läuft von Aufnahmegerät weg Richtung Tür-->
75 VAT: piErre,
76     (.) tu VEUX?% (2.0) %
77 kin                -->% schaut VAT und Puzzle an%
78     %(4.0)* (1.0)#
→ 79 kin %schaut wieder weg und läuft zu Tür, geht raus-->
80 vat                -->*setzt sich hin und steht auf-->
                        #fig.2

[00:10:53]

```

Zu Beginn des Transkripts zeigt das Kind seine Involvierung in der Spielaktivität ‚Steckpuzzle‘ an. Es zeigt auf ein Puzzleteil und sagt: *et çA c'est à MOI::;* ‚(und das gehört mir‘, Z. 48). Dabei nimmt es das Puzzleteil, welches es in der linken Hand hatte, in die rechte Hand (Z. 49). Es ist sowohl verbal als auch körperlich involviert. Der kindliche Redebeitrag wird vom Vater aufgegriffen um ein *recruitment* zu äußern: *ah ben alOrs tu veux mettre QUOI-* ‚(ah, was willst du dann stecken?‘, Z. 50). Auf dieses *recruitment* folgt erstmal eine fünf Sekunden lange Pause, in der der Sohn das Puzzleteil aus seiner Hand fallen lässt, sich nach hinten lehnt und anfängt aufzustehen (Z. 52-53). Diese redebeitragsfreie Zeit ist überdurchschnittlich lang (Jefferson 1989). Das Kind antwortet schließlich im nächsten Redebeitrag: Während es aufsteht (Z. 53, #1), produziert es einen angestregten hohen nasalen Ton (Z. 54) und sagt *nOn pas jouer avec paPA (xxx xxx);* ‚(nein, nicht mit Papa spielen (unverständlich)‘, Z. 55).

#1



Die Äußerung ist nicht vollständig verständlich, doch das Kind sagt deutlich, dass es nicht mit seinem Vater spielen möchte und distanziert sich dabei körperlich vom Vater und vom Steckpuzzle (Z. 56). Mit diesen Handlungen leitet es eine Beendigung der *joint action* ein und zeigt, dass es seine Partizipation an der gemeinsamen Aktivität reduziert. Diese Antwort bezieht sich nicht direkt auf das väterliche *recruitment* und disaligniert mit dem EPT: Das *recruitment* bezog sich auf den nächsten Handlungsschritt (*action*-Ebene), während sich die Beendigungsantwort des Kindes auf die Aktivität bezog (*activity*-Ebene). Das Negationsresponsiv ‚nein‘ liegt nicht innerhalb der Antwort-Möglichkeiten auf die offene Frage „was willst du dann stecken“, und „nicht mit Papa spielen“ bezieht sich nicht auf den nächsten relevanten Handlungsschritt der im *recruitment* vorgeschlagen wurde. Damit bildet die kindliche Antwort (Z. 55) ein inadäquates ZPT.

Der Vater greift die Aussage des Sohnes jedoch auf und rekrutiert ihn erneut, mit einem neuen interaktionalen Projekt: *ah ben alors on RANGE ça alOrs*; (‚ah, na dann räumen wir das auf‘, Z. 58). Damit zeigt er, dass er die Disalignierung des Sohnes grundsätzlich akzeptiert und leitet eine Abschlussphase (Aufräumen) ein. Er ratifiziert jedoch nicht das Ende der *joint action*, da eben noch aufgeräumt werden muss. Der Vater orientiert sich an den Handlungen des Sohnes und bietet eine Alignierung mit den Projekten des Kindes an. Mit dem Personalpronomen ‚on‘ (in der Bedeutung des Personalpronomens der zweiten Person Plural ‚nous‘) macht er deutlich, dass er erwartet, dass der nächste Handlungsschritt gemeinsam ausgeführt wird. Gleichzeitig fängt er an, die Teile selbst in die Box zu räumen (Z. 60). Während dieser Zeit schaut der Sohn zum Tonaufnahmegerät und läuft hin. Der Vater wiederholt sein *recruitment* zum Aufräumen, diesmal mit dem Personalpronomen der zweiten Person Singular ‚tu‘ (‚du‘): *tu veux ranGER tout ça?* (‚willst du das alles aufräumen?‘, Z. 61). Doch das Kind akzeptiert die Form der Alignierung, die vom Vater angeboten wird, nicht: Mit „nicht mehr spielen“ meint das Kind auch ‚nicht aufräumen‘. Es ignoriert das väterliche *recruitment* und antwortet stattdessen mit einem Themenwechsel, indem er den Fokus auf das Tonaufnahmegerät lenkt: *il fIlm:e la raDIO*; (‚er filmt, das Radio‘,⁵⁵ Z. 64). Die TCU erfüllt die Erwartung des EPT erneut nicht: Der Sohn leistet einen Redebeitrag, der den Fokus vom Aufräumen auf das Tonaufnahmegerät lenkt, ohne dass die Aktivität und der Gegenstand in diesem Moment zusammenhängen.

Kind und Vater haben zum Zeitpunkt der Produktion dieser unpassenden, nicht aufeinander aufbauenden Handlungen (*recruitment* und Themenwechsel) einen unterschiedlichen Aufmerksamkeitsfokus: Das Kind läuft zum Tonaufnahmegerät (Z. 59), während der Vater die Puzzleteile aufräumt (Z. 60). Dadurch kann der Vater die Bewegungen des Kindes nicht direkt beobachten. Erst nach seinem *recruitment* schaut der Vater kurz hoch (Z. 62) und sieht wie sich das Kind dem Tonaufnahmegerät nähert. Im Anschluss verbalisiert das Kind seinen eigenen Fokus und macht deutlich, dass es nicht mehr in der *joint action* involviert ist. Es verfolgt sein eigenes neues interaktionales Projekt: das Tonaufnahmegerät erkunden. Mit seinem Lachen zeigt der Vater, dass die Antwort des Sohnes nicht zu seinem *recruitment* passt.⁵⁶ Indem er das Thema des Tonaufnahmegeräts nicht aufgreift, vermeidet der Vater, dass das interaktionale Projekt des Kindes weiterverfolgt wird.

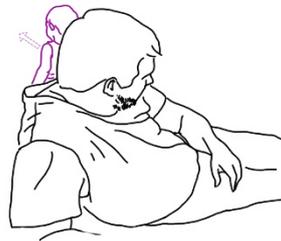
⁵⁵ Das Kind mischt die Genera: Maskulinum ‚il‘ für Femininum ‚la radio‘. Daher wurde die Übersetzung in dieser Form durchgeführt.

⁵⁶ Der Vater lacht entweder weil die kindliche Antwort unpassend war und die Ablenkung vom Aufräumen offensichtlich ist, oder weil die kindliche Aussage lustig ist: Ein Radio oder ein Tonaufnahmegerät kann nicht *filmen*. In beiden Fällen bezieht sich das Lachen auf die kindliche Aussage zum Tonaufnahmegerät.

Das Kind beobachtet das Tonaufnahmegerät (Z. 65-72). Während dieser Zeit räumt der Vater die Puzzleteile weiter auf. Dann versucht er erneut, den Sohn zu rekrutieren, diesmal mit einer Reihe an Imperativen: TIENS; (,schau', Z. 69), VIENS iCI regArde; (,komm mal her, schau mal', Z. 70) und Deklarativsätzen *maintenant on va ranger tout ça*; (,jetzt räumen wir das alles auf', Z. 71). Das Kind zeigt, dass es den Vater gehört hat, indem es sich zu ihm dreht (Z. 72). Der Vater versucht erneut, den Sohn zu rekrutieren durch das Token *oKAY?* (Z. 73; Beach 1993), die Verwendung eines *summons* (Z. 75) sowie die Frage *tu VEUX?* (,willst du?', Z. 76). Die Reaktionen des Kindes auf die verschiedenen *recruitments* des Vaters sind inadäquat, wie sich an der Steigerung des Aufforderungsdrangs der *recruitments* zeigt. Diese werden im Laufe der Sequenz befehlerischer (von offenen Fragen hin zu imperativen Äußerungen), häufiger und mit kürzeren Pausen zwischen den *recruitments* produziert.

Darauf gibt das Kind keine verbale Antwort und verweigert somit den erforderlichen und erwarteten ZPT. Als Reaktion läuft es Richtung Tür weg (Z. 74). Nachdem es noch zwei Sekunden lang Steckpuzzle und Vater angeschaut hat (Z. 77), setzt es sein *disengagement* aus der Interaktion mit dem Vater fort und verlässt schließlich den Raum (Z. 79, #2).

#2



Zum Ende der Sequenz setzt sich der Vater hin, steht dann auf (Z. 80) und verlässt ebenfalls den Raum. Kurz darauf kommt die Studienleitung herein und beendet die Aufnahme.

Fazit

In dieser Sequenz ignoriert das Kind mehrfach die *recruitments* und reagiert nicht auf verbaler Ebene. Doch durch den Einsatz seines Körpers kommuniziert das Kind deutlich, dass es nicht aufräumen und nicht mehr in einer *joint action* mit dem Vater involviert sein möchte. Während sich das *recruitment* auf die nächste Handlung auf der *action*-Ebene bezieht, antwortet das Kind auf der *activity*-Ebene. Dann ändert es plötzlich seinen Aufmerksamkeitsfokus auf einen Referenten außerhalb der gemeinsamen Aktivität und erwähnt diesen Fokuswechsel nach einem *recruitment* des Vaters, der immer noch auf die etablierte Aktivität fokussiert ist. Auf die verschiedenen *recruitments* des Vaters reagiert das Kind mit einer größer werdenden körperlichen Distanzierung. Diese körperlichen Bewegungen drücken eine Ablehnung der Angebote des Vaters aus. Das Weglaufen wird als Beendigung der gemeinsamen Aktivität interpretiert (Tuncer 2015): Es findet eine Auflösung des ‚*participation frameworks*‘ (Goffman 1979; Goodwin 2007) sowie der Kopräsenz (Goffman 1963; Birkner et al. 2020) statt, bei der die Teilnehmenden-Konstellation verändert wird. Das Weggehen des Kindes provoziert das Ende der Aktivität ‚spielen‘ sowie das Ende der Aufnahme. Beendigung von Aktivitäten findet in Interaktionen zwischen Erwachsenen in dieser Form nicht statt: In der Regel erfolgt ein Beendigungsvorlauf (Auer 2020: 88; vgl. ‚*pre-closings*‘, Schegloff & Sacks 1973), in dem die Interaktant:innen die Beendigung ankündigen und sich gemeinsam auf ein Ende einigen. An dieser Stelle

ist jedoch aus der Kind-Perspektive zu vermerken, dass es zu Beginn der Sequenz verbal geäußert hat, dass es nicht mehr mit dem Vater spielen möchte. Dies wurde vom Vater nicht als unmittelbarer Abschluss der *joint action* behandelt, was auf die normative elterliche Erwartung zurückzuführen ist, dass man vor der Beendigung des Spiels noch einmal aufräumen soll. Aus Sicht des Kindes ist die *joint action* an dieser Stelle jedoch bereits explizit verbal abgeschlossen worden, sodass es nicht mehr nötig sein sollte, beim Verlassen des Raumes noch etwas zu sagen.

Hätte das Kind auf den Vorschlag des Vaters klar mit ‚nein‘ geantwortet, hätte dies möglicherweise Raum für eine Aushandlungssequenz eröffnet, in dem die Parteien aufgefordert worden wären, ihre Positionen zu verteidigen. Das Ausbleiben einer angemessenen Reaktion ermöglicht es dem Kind, sich diesem Raum des Austauschs zu entziehen und aus der *joint action* zu fliehen. Dieses Verhalten behindert nicht nur die Progression der *joint action*, sondern öffnet auch keine Tür für einen Dialog und eine Transition zu einer neuen *joint action*.

6.5.4 Beispiel 2: Abwesenheit des nächsten Paarglieds auf der *action*-Ebene

Die folgende Sequenz stammt aus dem t3-Aufnahmezeitpunkt im Trans-Gen-Korpus. Mutter (MUT) und Kind (KIN) spielen mit einem Puzzle im Spielraum der Universität. Das Kind – ein Junge – ist drei Jahre alt. Der Ausschnitt findet zu Beginn der Aufnahme statt, in der Eröffnungsphase der Puzzleaktivität: Von Minute 00:00:21 bis Minute 00:00:40 (Gesamtdauer: 00:11:15). Die Teilnehmenden sitzen zu Beginn der Sequenz in H-Arrangement (Ciolek & Kendon 1980) auf dem Spielteppich. Folgende kurze Instruktion äußert die Studienleitung zu Beginn der Aufnahme bei der Übergabe des Puzzles: „Und das könnt ihr jetzt zusammenspielen, ja?“. Das Kind beginnt gleich, Puzzleteile aus der Box herauszuholen und freut sich, dass es dasselbe Puzzle zuhause hat. In der analysierten Sequenz bietet die Mutter mehrfach an, die Box auszuleeren, ohne dass das Kind darauf reagiert.

Transkript 24: ‚Leer’s mal aus!‘, (t3, 00:00:21-00:00:40, 3)

```
[00:00:21]
01 MUT: *jetzt gUcken wir mal die ANderen teile an oder,=*
02 mut *beugt sich nach vorne, zu KIN und Puzzle *
```

→ 03 =leer_s mal *%AUS,

```
04 *schaut zur Seite auf dem Teppich-->
05 kin %beugt sich über Box und holt PT mit rH raus-->
06 (2.0)* (1.1)%
07 mut -->*
08 kin -->%
```

→ 09 MUT: %*mAgst du_s mal AUS%leeren,*

```
10 kin %schaut PT an %versucht PT einzusetzen-->
11 mut *schaut KIN an *
```

12 KIN: (0.3) <<all> gehört es da H[IN,>]

13 MUT: [no-]=GUCK_ma:- (-)

14 gehört es daHIN,

→ 15 (1.5) KOMM=*wir leeren erstmal alle tEile AUS, (1.2)*%

```
16 mut *zieht Puzzlebox zur Seite *
17 kin -->%
```

((KIN setzt das Puzzleteil schließlich zusammen, ohne die Box geleert zu haben. MUT ratifiziert die Fertigstellung des Puzzleteils. Die

Schachtel wird schließlich später von MUT geleert und die Teile werden auf dem Teppich verteilt.)

[00:00:40]

In diesem Beispiel rekrutiert die Mutter das Kind, die Puzzle-Box zu leeren (leer_s mal AUS, Z. 03), um alle Puzzleteile zu sehen (Z. 01). Dabei handelt es sich um einen Imperativ. Als sie dies sagt, beugt sie sich nach vorne und richtet ihren Oberkörper auf die Puzzle-Box aus. Das Kind reagiert nicht direkt auf die Aufforderung und nimmt ein einzelnes Puzzleteil aus der Schachtel heraus (Z. 05). Durch die Wiederholung des *recruitments* macht die Mutter deutlich, dass die Reaktion des Kindes nicht zu ihrem EPT passt: mAgst du_s mal AUSleeren, (Z. 09). Dieses Mal reduziert sie jedoch den Druck ihres *recruitments*, indem sie eine Frage mit dem Modalverb ‚mögen‘ formuliert. Sie schaut das Kind an und zeigt damit, dass sie eine Reaktion von ihm erwartet. Das Kind reagiert nicht und betrachtet stattdessen sein Puzzleteil, bevor es versucht, es in das vor ihm auf dem Teppich liegende Puzzleteil zu integrieren. Das Kind verwendet eine Art Themenwechsel: <<all> gehört es da HIN,> (Z. 12). Seine Äußerung ist zwar mit der laufenden Puzzle-Aktivität verknüpft, bezieht sich aber nicht auf das mütterliche *recruitment*. Sein Redebeitrag zeigt vielmehr, dass das Kind sein eigenes interaktionales Projekt verfolgt, nämlich den Kran zu vervollständigen, und den Vorschlag der Mutter für ein anderes interaktionales Projekt (die Schachtel zu leeren, um die Teile besser zusammensetzen zu können) nicht annimmt. Das Kind konzentriert sich hier auf kürzere Schritte innerhalb der Handlungskette – nur den Kran – und lehnt den von der Mutter vorgeschlagenen Gesamtüberblick ab, indem es nicht darauf reagiert. Die Mutter geht kurz auf den Themenwechsel des Kindes ein (Z. 13-14), bevor sie ihr *recruitment* ein drittes Mal wiederholt: KOMM=wir leeren erstmal alle TEIle AUS, (Z. 15). Sie leitet ihr drittes *recruitment* mit einem betonten imperativen Diskursmarker ‚komm‘ (Proske 2014) ein, um die Aufmerksamkeit des Kindes zu erhalten. Sie verwendet das Personalpronomen der zweiten Person Plural ‚wir‘, wodurch sie sich dieses Mal selbst in den Prozess einbezieht. Das Kind reagiert weder verbal noch körperlich auf die TCU der Mutter und setzt weiter sein Puzzle zusammen. Das Kind leert die Box während dieser Interaktion nicht aus und es ist die Mutter, die schließlich alle Teile einzeln herausnimmt und auf den Teppich legt.

Fazit

Dieses Beispiel zeigt, dass das dreijährige Kind durchaus in der Lage ist, aktiv an der erfolgreichen Progression der *joint action* teilzunehmen, während es gleichzeitig nicht-adäquate Reaktionen verwendet, insbesondere das Nichtreagieren (Ignorieren) und den Themenwechsel. Durch das wiederholte Ignorieren der *recruitments* seiner Mutter lässt das Kind die mütterliche Erwartung ins Leere laufen. Es verweigert nicht aktiv, drückt seine Nichtzustimmung nicht explizit aus, führt aber auch keine Bewegungen durch, die in Richtung der geforderten Handlung gehen. Mutter und Kind verfolgen beide unterschiedliche lokale interaktionale Projekte: Die eine will die Box umdrehen, der andere das Kran-Puzzle zusammensetzen. Aber selbst mit diesen lokalen Divergenzen verfolgen beide Teilnehmenden dasselbe Ziel (alle Puzzles zusammensetzen) und es gelingt ihnen, die Progression der *joint action* aufrechtzuerhalten. Letztendlich ist es die Mutter, die ihr interaktionales Projekt zumindest teilweise an das ihres Sohnes anpasst. Beide Teilnehmenden vermeiden eine direkte Konfrontation, da die Mutter ihr interaktionales Projekt, die Schachtel zu leeren, schließlich aufgibt und der Sohn die Mutter nicht mit einer expliziten kategorischen Nichtzustimmung konfrontiert. Das Ignorieren wird zwar mit den aufeinanderfolgenden Wiederholungen des *recruitments* als dispräferiert

markiert, scheint aber keine wesentlichen Schwierigkeiten für die *joint action* zu verursachen, da diese nicht unterbrochen wird.

6.5.5 Zwischenfazit: Abwesenheit des nächsten Paarglieds

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse zur Abwesenheit des nächsten Paarglieds festgehalten. Die Analysen des Phänomens haben sich auf zwei zentrale Formen konzentriert: Das Nichtreagieren (Ignorieren) und den Themenwechsel. Diese Praktiken finden beide sowohl auf der *activity*- als auch auf der *action*-Ebene statt. Die Analysen weisen auf die folgenden Funktionen dieses Phänomens in der Eltern-Kind-Spielinteraktion hin:

- Die Abwesenheit des nächsten Paarglieds kann der globalen Beendigung von *joint action* (Transkript 23) dienen;
- oder eine lokale Nichtzustimmung auf der *action*-Ebene ausdrücken, indem es das *recruitment* ins Leere laufen lässt, wobei die Involvierung in der *joint action* bestehen bleibt (Transkript 24).

Unabhängig von der Ebene, auf der sie stattfindet, ist die Abwesenheit des nächsten relevanten Paarglieds für die Kinder eine Strategie, um eine direkte Konfrontation mit einer expliziten Nichtzustimmung zu vermeiden, wodurch das *recruitment* implizit abgelehnt wird. Angesichts der Unklarheit der kindlichen Absichten, die durch den impliziten Charakter der Abwesenheit bedingt ist, wiederholen die Eltern ihr *recruitment*⁵⁷ und nutzen andere Ressourcen, um eine angemessene Reaktion zu erhalten. Damit markieren sie den dispräferierten Charakter der Handlung des Kindes, machen eine angemessene Antwort erwartbar und das Kind für seine Handlungen verantwortlich.

Je nachdem in welchem Kontext diese Praktiken eingesetzt werden, können sie Teil einer kooperativen Struktur oder im Gegenteil Teil einer nicht-kooperativen Struktur sein. Die untersuchten Formen der Abwesenheit des nächsten relevanten Paarglieds (Ignorieren, körperliche Distanzierung, Themenwechsel) werden als nicht kooperativ eingeordnet, wenn sie ausdrücken, dass das Kind den Aspekt, gemeinsam etwas zu tun, in der Interaktion nicht akzeptiert und auch die grundlegenden Kommunikationsregeln nicht beachtet. In diesen speziellen Fällen reduziert das Kind seine Partizipation und die Progression der *joint action* wird behindert. In beiden dargestellten Fällen (Transkripte 23 und 24) werden die Verhaltensweisen der Kinder als dispräferiert markiert und die Eltern zeigen multimodal ihre Erwartung einer angemesseneren Reaktion. Im ersten Fall (Transkript 23) kommt es außerdem zu einer vollständigen Auflösung der *joint action*.

6.6 Zwischenfazit zum Kapitel 6

In diesem Kapitel wurde der kooperative Charakter der Nichtzustimmung auf der *action*- und *activity*-Ebene hervorgehoben, indem die wichtigsten Aspekte dieses kooperativen Charakters herausgearbeitet wurden: Begründungen, Alternativangebote und die Abwesenheit des nächsten relevanten Paarglieds, wobei letztere auch in einen nichtkooperativen Rahmen eingebettet sein kann. Als greifbarer und konkreter Anhaltspunkt für die Konzeptualisierung der Kooperation aus interaktionaler Sicht wurde die Progression der *joint action* zugrunde gelegt: Es wurde analysiert, inwieweit diese Phänomene zu einer erfolgreichen Progression, einer Verzögerung oder einem Abbruch der *joint action* geführt haben.

⁵⁷ Allerdings wurden eben nur diese Beispiele mit Wiederholung des *recruitments* ausgewählt, um sicherzugehen, dass es sich beim Nichtreagieren (Ignorieren) und beim Themenwechsel auch wirklich um diese Praktiken handelt (und nicht etwa das Nichthören) (vgl. 6.5.1).

Kooperation als greifbares Konzept: Der Blickwinkel der Progression

Die in diesem Kapitel vorgestellten Untersuchungen erweitern das Verständnis des Konzepts der Kooperation in der Konversationsanalyse und ermöglichen es, dieses Konzept aus einer kindzentrierten Perspektive zu betrachten, da dieser neue Ansatz eine bessere Rekonstruktion der Absichten des Kindes ermöglicht. Dabei wurde berücksichtigt, inwieweit die Handlungen des Kindes zur Progression der *joint action* beitragen. Die Ergebnisse der Analysen zeigen, dass die Progression in schrittweise verläuft: Sie kann voranschreiten, verzögert, pausiert oder unterbrochen werden. Daraus folgt, dass es notwendig ist, die Makroebene der Interaktion zu untersuchen, da insbesondere die Absichten des Kindes manchmal erst später im Verlauf der Sequenz sichtbar und damit interpretierbar werden.

Mithilfe von *accounts* begründen

Eines der Hauptergebnisse ist, dass die Nichtzustimmung in den meisten Fällen kooperativ organisiert wird, wobei die Kinder verschiedene Strategien anwenden. In der Literatur als kooperativ angesehen, spielen die *accounts*, „egal wie trivial und scheinbar belanglos sie sind, [...] somit eine entscheidende Rolle bei der Erhaltung der Grundlagen der sozialen Organisation selbst“ (Heritage 1988: 151). *Accounts* können die Nichtzustimmung begleiten, sie können aber auch für sich selbst stehen und sowohl eine Nichtzustimmung als auch eine Rechtfertigung für die Nicht-Erfüllung des *recruitments* darstellen. Sie können in zwei Haupttypen eingeteilt werden: *accounts* der Unfähigkeit (*inability*) und *accounts* des Unwillens (*unwillingness*). Die Analysen konnten außerdem zeigen, dass in Bezug auf beide Arten von *accounts* die Mütter des Trans-Gen-Korpus ähnliche Reaktionen aufweisen. Der Rückgriff auf den einen oder anderen Typ führt nicht zu einer Problematisierung des Verhaltens und wirkt nicht gesichtsbedrohend. Es ist anzunehmen, dass Erwachsene an Kinder flexiblere und weniger normative Erwartungen haben als an Erwachsene und es daher genauso akzeptabel ist, eine Handlung nicht ausführen zu wollen, wie sie nicht ausführen zu können. Aber auch wenn Eltern *unwillingness-accounts* nicht als besonders problematisch markieren, herrschen dennoch bestimmte normative Erwartungen an das Kind vor. Dies spiegelt sich in der Häufigkeit des Auftretens von *inability-* im Vergleich zu *unwillingness-accounts* wider, die nicht so weit verbreitet sind. Die Kinder scheinen also zu wissen, welche Form der Rechtfertigung angemessen ist. Die beiden Arten von *accounts* werden darüber hinaus von den Kindern in unterschiedlichen Situationen verwendet: Während *unwillingness-accounts* sowohl auf der *action-* als auch auf der *activity-*Ebene vorkommen, treten *inability-accounts* nur auf der *action-*Ebene auf. Die Nutzung von *accounts* verfestigt sich mit zunehmendem Alter und immer mehr Kinder beherrschen diese Strategie im Laufe der Zeit. Dies bestätigen Phinneys (1986: 47) Ergebnisse: „With increasing age, children used proportionally more elaborated moves“, wobei mit ‚elaborated moves‘ *accounts* wie Rechtfertigungen und Erklärungen gemeint sind.

Alternativangebote

Ein weiterer kooperativer Aspekt, der in den Daten untersucht wurde, ist das Alternativangebot. Diese Form der Nichtzustimmung kann auf der *action-*Ebene (mit einem Alternativvorschlag zur nächsten Handlung) oder auf der *activity-*Ebene (mit einem Alternativvorschlag für die Art der Aktivität) ausgedrückt werden. Diese Praktik zeigt, dass es den Kindern darum geht, mit ihrem Elternteil zu spielen. Auf der *activity-*Ebene stellen sie die *joint action* über das interaktionale Projekt der laufenden Spielaktivität und können sich flexibel auf eine neue *joint action* einlassen, wenn ihnen der Raum dafür gegeben wird. Durch Ablehnung auf der *action-*Ebene zeigen die Kinder, dass sie nicht an der Handlung teilnehmen wollen, was auch

bedeutet, dass sie das *recruitment* ablehnen und Gegenvorschläge machen können. Eine rezente Studie (Liu 2022) über natürliche Erwachsenen-Kind-Interaktionen, bei denen Eltern ihren Kindern Fragen stellen, bestätigt, dass Mitgestaltung und Partizipation in der Interaktion mit den Kindern in bestimmten Situationen Vorrang vor der Interaktionsprogression haben.

Abwesenheit des nächsten Paarglieds

Während Begründungen und Alternativangebote kooperativ gestaltet sind, ist das Phänomen der Abwesenheit des nächsten Paarglieds etwas differenzierter. Es wurden die (Nicht-)Handlungen des Nichtreagierens und des Themenwechsels näher beleuchtet. Unter dem Blickwinkel der Progression der *joint action* in der Interaktion – in der auf ein gemeinsames Ziel hingearbeitet wird – können diese Praktiken unkooperativ gestaltet sein: Sie stören möglicherweise die Progression der Interaktion und geben dem oder der Interaktionspartner:in keinen Anhaltspunkt bzw. die Partizipation ist soweit reduziert, dass die *joint action* nicht mehr erkennbar ist (Transkripte 14 und 23). Beim Nichtreagieren sowie beim Themenwechsel, d. h. wenn sich eine Reaktion auf etwas ganz anderes bezieht, das nichts mit der laufenden *joint action* zu tun hat, wie sie im Transkript 15 und 23 zu finden sind, zeigt die *joint action* keine gelungene Entwicklung und ihre Progression wird gestört.

Anders sieht es aus, wenn das Kind diese Praktiken anwendet und gleichzeitig weiterhin ein großes Engagement für die *joint action* zeigt (Transkript 24). In diesem Fall kann das Nichtreagieren zwar auf der Mikroebene als unkooperativ interpretiert werden – Absichten werden nicht transparent kommuniziert und es ist in dem Moment nicht ersichtlich, ob immer noch auf ein gemeinsames Ziel hingearbeitet wird –, aber das bestehende, allgemeine Engagement des Kindes im Laufe der Sequenz macht die Kooperation auf der Makroebene deutlich. Diese Ergebnisse zeigen die Notwendigkeit, die Makroebene zu berücksichtigen – und somit den weiteren Verlauf der Interaktion zu betrachten –, um die Handlungen der Teilnehmenden als kooperativ bzw. nicht-kooperativ bezeichnen zu können.

7 Fazit: Kooperative Aspekte der kindlichen Nichtzustimmung

Dieses Kapitel bildet den Abschluss der vorliegenden Studie: Es fasst die wichtigsten Ergebnisse aus den Kapiteln 4 bis 6 zusammen, erörtert ihre Auswirkungen und geht auf neue Perspektiven für die künftige Forschung ein. Gegenstand der vorliegenden Studie ist der kooperative Charakter der kindlichen Nichtzustimmung in Eltern-Kind-Spielinteraktionen. Die erste Hauptkenntnis dieser Studie ist, dass sich kindliche Nichtzustimmung in verschiedene Praktiken – mit unterschiedlichen Funktionen – einteilen lässt und sich auf zwei unterschiedlichen Ebenen abspielt (7.1). Im Anschluss wird das Repertoire der Ressourcenformen (7.2) und die Verteilung der Nichtzustimmungen (7.3) in Bezug auf die Ebene der Interaktion und das Alter der Kinder erläutert. Die zweite Hauptkenntnis bezieht sich auf den kooperativen Charakter der Nichtzustimmung in Bezug auf die Progression der *joint action* (7.4). Die zwei distinktiven Ebenen sowie der Einbezug der Progression der *joint action* heben die Wichtigkeit sowohl einer methodischen Unterscheidung zwischen der Mikro- und der Makroebene (7.5) als auch einer kindzentrierten Perspektive hervor (7.6). Abschließend wird das Anwendungspotenzial erläutert und ein Ausblick für weitere Forschungsarbeiten gegeben (7.7).

7.1 Konzeptualisierung der Nichtzustimmung auf der *action-* und *activity*-Ebene

Mithilfe der multimodalen Sequenzanalyse aus kindzentrierter Perspektive untersucht die vorliegende Arbeit Nichtzustimmungen von Kindern in Spielsituationen mit einem Elternteil. Ähnliche Phänomene – wie insbesondere *disagreement*, *disalignment* und *disaffiliation* – sind bereits ausführlich in unterschiedlichen Kontexten untersucht worden. Aber der Unterschied zwischen einem *disagreement* („Nichtübereinstimmung“, Birkner et al. 2020: 491) auf verbaler Ebene und dem „Nichtausführenwollen“ einer geforderten Handlung auf körperlicher Ebene bleibt unbehandelt. Um diese Forschungslücke zu füllen und die Unterscheidung zu verdeutlichen, wird in der vorliegenden Arbeit der noch nicht verwendete Begriff „Nichtzustimmung“ gewählt und das Phänomen genauer betrachtet. Um eine bessere Vergleichbarkeit zwischen den Fällen zu ermöglichen, werden ausschließlich Beispiele einer nichtzustimmenden Antwort als Reaktion („*responding action*“, Lee & Tanaka 2016) auf ein elterliches *recruitment* in einer bereits bestehenden *joint action* (Clark 1996) berücksichtigt. Auf dieser Grundlage gehen die Kapitel 4 und 5 der ersten Leitfrage nach: *Wie äußern deutsch- und französischsprachige Kinder im Alter von ein bis sechs Jahren Nichtzustimmung in Spielinteraktionen mit einem Elternteil?*

Um diese Frage zu beantworten wurden Analysen einer erheblichen Datenmenge aus zwei Korpora aus unterschiedlichen Spielkontexten (instruktionsgeleitet und frei), in unterschiedlichen Sprachen (Deutsch und Französisch) und unterschiedlichen Alterskategorien (zwischen einem und sechs Jahren) untersucht. Funktionale und formale Kriterien der Nichtzustimmungen wurden ausgearbeitet. Eine erste Analyse der Daten zeigt zwei distinktive Ebenen der Produktion von Nichtzustimmungen, die jeweils eine übergeordnete Funktion erfüllen: die lokale *action-* und die globale *activity*-Ebene („*overall structural organisation*“, Robinson 2013). So bezieht sich eine Nichtzustimmung auf lokaler Ebene (*action*) auf die vorherige Handlung des *recruitments* und hat den Zweck die Abwesenheit oder die Veränderung der nächsten Handlung zu projizieren. Eine Nichtzustimmung auf globaler Ebene (*activity*) bezieht sich hingegen nicht direkt auf die vorherige Handlung, sondern auf den größeren Rahmen der Spielaktivität (sie ist somit mit dem *recruitment* disaligniert) und bewirkt eine Beendigung der *joint*

action. Während das *recruitment* auf der lokalen Ebene angesiedelt ist und eine lineare Progression der Handlungskette fördert, sind die Reaktionen der Kinder nicht notwendigerweise auf derselben Ebene lokalisiert. In einer weiterführenden Analyse wurden die syntaktischen, körperlichen und prosodischen Formen dieser Beispiele beschrieben, wodurch sich strukturelle Tendenzen aufzeigen lassen und die Beschreibung einzelner Praktiken verfeinert werden konnte. Durch diese weitergehenden Analysen konnte die erste Unterfrage der Leitfrage beantwortet werden: a) *Welche Systematik lässt sich in den verwendeten Ressourcen finden und welche Praktiken bilden diese Ressourcen?*

Auf der *action*-Ebene wurden drei zentrale Praktiken ausgearbeitet, die in beiden Kontexten und Sprachen sowie in alle Altersgruppen gefunden wurden: a) die Modifizierung des projizierten Agens, b) die Ablehnung mit direktangeschlossenem Alternativangebot, c) die Ablehnung des nächsten Handlungsschritts. Diese Praktiken nehmen heterogene multimodale Formen an, in denen verschiedene verbale Äußerungen, körperliche und prosodische Ressourcen eingesetzt werden. A) Die **Modifizierung des projizierten Agens**: Nachdem das Elternteil sein Kind zu einer Handlung rekrutiert hat, weigert sich das Kind die Handlung selbst auszuführen, indem es das Agens modifiziert. So muss nicht das Kind die Handlung ausführen, sondern das Elternteil, und die Verantwortung wird mit einem Gegen-*recruitment* umgekehrt. Diese Praktik kommt im Trans-Gen-Korpus sehr oft vor und wird mit zunehmendem Alter der Kinder häufiger. Die meistverwendete Ressource, mit der diese Praktik zum Ausdruck gebracht wird, ist die Äußerung ‚nee du‘. An dieser Stelle müssten weiterführende Arbeiten geleistet werden, um die folgenden zwei Hypothesen zu prüfen: 1. Ältere Kinder modifizieren häufiger den Agens als jüngere, weil sie ihre Mitentscheidungskraft entdeckt haben. Sie agieren eventuell nach einer ‚Ökonomie der Handlung‘ (Kahneman 2011: 51) (nach dieser Hypothese liegt die zunehmende Häufigkeit an den Kompetenzen der Kinder und an ihrem Alter). 2. Ältere Kinder verstehen, dass sie beobachtet werden, sind deshalb scheuer und trauen sich nicht vor fremden Personen Handlungen durchzuführen (nach dieser Hypothese liegt die zunehmende Häufigkeit vor allem am Kontext der Präsenz einer beobachtenden Person).⁵⁸ B) Die **Ablehnung mit direktangeschlossenem Alternativangebot**: Das Kind lehnt das elterliche *recruitment* explizit ab, schlägt aber sofort eine Alternative vor, d. h. eine andere Form der Handlung, die es stattdessen ausführen kann. Im Gegenteil zur vorherigen Praktik wird diese im Laufe der Jahre immer seltener. Allerdings wurden zu wenige Beispiele gefunden, um klare Rückschlüsse ziehen zu können. Dennoch lässt sich folgende Schlussfolgerung andeuten: Kinder sind bereits zu Beginn ihres zweiten Lebensjahres in der Lage eine vorgeschlagene Handlung abzulehnen und gleichzeitig eine andere vorzuschlagen, die thematisch und motorisch der vorgeschlagenen Handlung sehr ähnlich ist. C) Die **Ablehnung des nächsten Handlungsschritts**: Das Kind lehnt die in dem *recruitment* vorgeschlagene Handlung rundweg ab und stellt sich ihr in den Weg, egal wer sie ausführt. Diese Praktik ist stabil im zweiten und vierten Lebensjahr des Kindes und nimmt im sechsten Lebensjahr der Kinder stark zu. Diese Befunde deuten darauf hin, dass Kinder im Alter von fünf Jahren die Funktionsweise von Handlungsketten und die Beziehung der Handlungen untereinander vollständig verstehen. Sie können die Folgen von *recruitments* sowie von ihren eigenen Handlungen projizieren, so dass sie vorgeschlagene Handlungen klar annehmen oder ablehnen können, während sie ihrem interaktionalen Projekt folgen und das gemeinsame Ziel der *joint action* nicht aus den Augen verlieren. Sie grenzen ihre Meinungen immer häufiger von denen der Erwachsenen ab, folgen ihren eigenen

⁵⁸ Dieses Verhalten könnte auch mit der *theory of mind* (Premack & Woodruff 1978) erklärt werden, bei der sich ältere Kinder stärker von den Eltern getrennt fühlen und so zum Ausdruck bringen können, dass die Aufgabe zwar akzeptabel ist, aber jemand anderes sie erledigen sollte.

interaktionalen Projekten und werden zu selbstständigeren, eigenständig denkenden Kindern. Dabei bleiben sie aber in Bezug auf das gemeinsame Ziel engagiert und kooperativ.

Auf der Ebene der *activity* findet sich nur eine Praktik in der erläuterten sequenziellen Umgebung: die **vorzeitige Beendigung der *joint action***. Das Kind beendet die *joint action* abrupt und vorzeitig, indem es sich von der laufenden triadischen Interaktion abkoppelt und sein *disengagement* von dieser ausdrückt. Diese Praktik kann auf unterschiedliche Weise zum Ausdruck gebracht werden. Wenn sie verbal markiert wird, drückt das Kind aus, dass es nicht mehr an der aktuellen *joint action* beteiligt sein möchte. Ist sie körperlich markiert, entfernt sich das Kind aus dem triadischen Austausch (Kind–Elternteil–Objekt) und zeigt damit, dass es sich aus der *joint action* zurückzieht. Die Praktik kann aber auch durch ein explizites Alternativangebot einer abrupten Initiierung gekennzeichnet sein: Indem das Kind eine neue *joint action* mit einem anderen Objekt vorschlägt, drückt es sein *disengagement* aus der etablierten *joint action* aus. Schließlich kann das Kind zeigen, dass es sich aus der *joint action* zurückzieht, indem es nicht mehr auf die verschiedenen elterlichen *recruitments* reagiert und sich nicht mehr aktiv beteiligt.

Die Antwort auf die Leitfrage kann daher zusammengefasst wie folgt formuliert werden: Kinder im Alter von ein bis sechs Jahren drücken ihre Nichtzustimmung mithilfe multimodaler Ressourcen aus, die das Verbale, den Einsatz von Gestik, Mimik und Körperbewegungen sowie die Modulation der Prosodie einschließen. Die systematische Analyse der Beispiele ermöglicht es, das Phänomen der Nichtzustimmung im Deutschen und Französischen zu konzeptualisieren, indem nicht nur zwischen der Ebene der *action* und der Ebene der *activity* unterschieden wird, sondern auch die verschiedenen Funktionen der Handlungen extrahiert werden, welche die oben erwähnten Praktiken bilden. Diese empirische Arbeit leistet einen wichtigen Beitrag zum aktuellen Forschungsstand der Konversationsanalyse, indem sie das Phänomen zum ersten Mal konzeptualisiert und durch systematische Analysen die „formalen Strukturen [dieser] Handlungen“ (Birkner et al. 2020: 8) extrahiert, die multimodalen Ressourcen von Kindern äußerst detailliert beschreibt und dabei verschiedene Kontexte in Spielsituationen berücksichtigt. Die Konzeptualisierung der empirisch ausgearbeiteten Praktiken ist äußerst stabil und nicht nur kontext- und sprach-, sondern auch altersübergreifend.

7.2 Repertoire der Ressourcenformen

Kinder im Alter von einem, drei und fünf Jahren greifen auf verschiedene Ressourcen zurück, um die unterschiedlichen Praktiken der Nichtzustimmung auszudrücken. Detaillierte Analysen dieser Ressourcen ermöglichen die Beantwortung der zweiten Unterfrage der Leitfrage: b) Welche Ressourcen werden wie in den verschiedenen Altersgruppen verwendet? An dieser Stelle werden die zentralen Ressourcen der Kinder je nach ihrem Alter und je nach der Funktion ihrer Nichtzustimmung zusammengefasst, zunächst auf der *action*-, dann auf der *activity*-Ebene.

Action-Ebene

Einjährige Kinder bleiben teilweise sehr passiv in ihrem Ausdruck von Nichtzustimmung auf der *action*-Ebene und warten darauf, dass die Mutter die Handlung ausführt (Modifizierung des Agens). Sie produzieren keine gestischen oder stimmlichen Gegen-*recruitments* und machen auch keine Vorankündigung für alternative Angebote, sondern führen alternative Handlungen aus. Dieses Fehlen von Explizitheit zwingt dazu, sich auf die Interpretation der Eltern zu verlassen. Kinder in diesem Alter machen häufig den relevanten Gegenstand ‚unbrauchbar‘ oder

nehmen die angebotenen Gegenstände nicht an, um ihre Ablehnung auszudrücken. Die Strategie, überhaupt nicht auf das *recruitment* zu reagieren, ist bereits in diesem Alter in den Daten zu beobachten. Körperliche Distanzierung und Kopfschütteln sind Ressourcen, die in diesem Alter nur sporadisch eingesetzt werden.

Dreijährige Kinder haben gelernt, einfache aber explizite Gegen-*recruitments* zu produzieren, indem sie das Pronomen ‚du‘ oder das *summon* ‚Mama‘ verwenden, auf die Mutter zeigen oder der Mutter relevante Gegenstände hinhalten (Modifizierung des Agens). Sie sind bereits fähig durch Blickrichtungen zu kommunizieren: Sie drücken Ablehnung aus, indem sie den Blick abwenden, und Gegen-*recruitments*, indem sie die Mutter anschauen. Negationsresponsive und einfache *inability-accounts* kommen immer wieder vor. Dreijährige Kinder drücken den Alternativvorschlag durch eine einfache verbale Deixis aus und führen die Handlung sofort aus, ohne diese vorher mit der Mutter auszuhandeln. In diesem Alter haben sie ebenfalls Strategien des Themenwechsels, der körperlichen Distanzierung und symbolischer Ablehnungsbewegungen, wie etwa das Kopfschütteln, weiterentwickelt, um eine Ablehnung des nächsten Handlungsschritts auszudrücken.

Fünffährige Kinder produzieren komplexere verbale und körperliche Formen der Nichtzustimmung als die Ein- und Dreijährigen: Sie greifen auf neue Ressourcen zurück (z. B. komplexere Sätze), haben einen Teil der Ressourcen weiter verfestigt (z. B. das Kopfschütteln) und kombinieren häufiger zeitgleich die verbale, körperliche und prosodische Ebene (z. B. die gleichzeitige Kombination aus Kopfschütteln, prosodisch markierter Vokalisierung und Greifen, um eine alternative Handlung durchzuführen). Sie produzieren noch einfache Gegen-*recruitments* um eine Modifizierung des Agens einzuleiten, d. h. mit dem Pronomen ‚du‘, dem *summon* ‚Mama‘ oder durch das Zeigen mit dem Finger; aber auch komplexe Gegen-*recruitments* tauchen vermehrt auf. Verschiedene Formen des Negationsresponsivs ‚nein‘ sowie *inability-accounts* werden weiterhin von den Fünffährigen verwendet, um Ablehnung auszudrücken. Die *inability-accounts* sind dabei vielfältiger als bei den Dreijährigen und drücken oft implizit eine Ablehnung aus, zum Beispiel durch Deklarativsätze. Die eingesetzten körperlichen Ressourcen sind ebenfalls vielfältiger und komplexer als bei den Dreijährigen: Einsatz von symbolischen Gesten wie Kopfschütteln, Stop- und Wisch-Gesten, sowie Einsatz von Mimik. Sie distanzieren sich noch körperlich von dem Ort an dem die unerwünschte Handlung durchgeführt werden soll und drücken diese Distanzierung vor allem durch Blickabwendung oder Wegdrehen aus, ohne wegzulaufen. Die Strategie des Nichtreagierens ist bei allen drei Altersgruppen vorhanden und drückt eine Ablehnung des nächsten Handlungsschritts aus.

Activity-Ebene

Einjährige Kinder verwenden eine Vielzahl von Vokalisierungen, um das Beenden einer *joint action* auszudrücken, was sie auf der *action*-Ebene nicht tun. Das könnte darauf hindeuten, dass Kinder bereits in diesem jungen Alter zwischen einer einfachen, lokalen Ablehnung auf der *action*-Ebene und einer globalen Nichtzustimmung auf der *activity*-Ebene unterscheiden können. Sie drücken das Beenden der *joint action* sehr häufig durch eine mehr oder weniger große körperliche Distanzierung aus: Blickabwendungen, sich wegrehen oder sogar wegkrabbeln/weglaufen. Auffällig ist auch, dass einjährige Kinder bei der Durchführung dieser Praktik oft schreien, weinen und generell lauter sind, als auf der *action*-Ebene.

Dreijährige Kinder haben ihre verbalen Kompetenzen erweitert: Sie greifen auf verschiedene Negationsresponsive zurück und produzieren vollständige Sätze. Sie greifen die Strategie des Themenwechsels auf, um auszudrücken, dass sie nicht mehr in der *joint action* involviert sein wollen und führen Gegen-*recruitments* aus, durch die sie der Mutter die vollständige

Verantwortung für die Spielaktivität übergeben und die *joint action* verlassen. Diese Gegen-*recruitments* werden bereits durch komplexe Sätze ausgedrückt. Interessant ist hier, dass (abgesehen von einem Fall) auf der *action*-Ebene nur einfache Gegen-*recruitments* zu finden waren. Die Verantwortung für eine vollständige Spielaktivität abzugeben, erfordert mehr Ressourcen als nur die Verantwortung für die nächste Handlung der Mutter zuzuweisen. Dreijährige Kinder zeigen auf der *activity*-Ebene körperlich eine größere Distanzierung als auf der *action*-Ebene, indem sie beispielsweise zum Spielregal laufen und durch unruhige Bewegungen ihre Ungeduld zum Ausdruck bringen. Schreien und weinen werden in der untersuchten sequentiellen Umgebung nicht mehr beobachtet, doch die prosodischen Mittel, insbesondere die Betonung, werden vielfältig eingesetzt.

Nur zwei **fünfstufige Kinder** beenden eine *joint action* auf der *activity*-Ebene. Während das eine Kind hauptsächlich auf verbale Ressourcen zurückgreift, um seinen Unwillen auszudrücken, reduziert das andere Kind seine Beteiligung so stark, dass es nicht mehr zur *joint action* beiträgt. Stattdessen ignoriert es mehrere *recruitments* und fängt an aufzuräumen. Interessanterweise zeigt keines der Kinder körperliche Distanzierung, sondern beide bleiben sitzen, auch als die Mutter selbst weggeht.

7.3 Verteilung der Nichtzustimmungen

Die im Rahmen dieser Studie durchgeführten statistischen Analysen (vgl. 4.6, 5.4 und 5.5) ermöglichen den Vergleich der Vorkommnisse von Nichtzustimmung auf verschiedenen Ebenen in Abhängigkeit vom Alter der Kinder. Diese Daten erlauben keine verlässliche Interpretation der Zahlen, gestatten jedoch die Formulierung neuer Hypothesen, die in einer aufbauenden Arbeit zu überprüfen sind.

Auf der **action-Ebene** produzieren Kinder mit zunehmendem Alter immer mehr Nichtzustimmung: Die Spannweite, das heißt die Abweichung zwischen dem größten und kleinsten Messwert, wird zwischen dem zweiten und sechsten Lebensjahr der Kinder immer größer. Die Anzahl der Kinder, die Nichtzustimmungen äußern, bleibt jedoch zwischen dem zweiten und vierten Jahr stabil und steigt im sechsten Jahr stark an. Bei genauer Betrachtung der Praktiken auf der *action*-Ebene zeigt sich, dass die Ablehnung der nächsten Handlung, unabhängig vom Alter, am häufigsten vorkommt. Die Modifizierung des Agens ist eine Praktik, die Kinder mit zunehmendem Alter immer besser beherrschen, wobei die Fälle mit dem Alter deutlich zunehmen. Es scheint also, dass sie sich im Laufe der Zeit immer mehr bewusst werden, dass die Mutter eine Spielpartnerin ist, die auch ein aktives Agens sein kann und Handlungen für sie übernehmen kann. Das Angebot von Alternativen bleibt in den drei Altersgruppen recht selten, ist jedoch bei sehr jungen Kindern stärker vertreten, was möglicherweise auf die Interpretation der Mütter zurückzuführen ist: Diese bezeichnen die Handlungen ihres Kindes als Alternativenangebote, auch wenn es sich vielleicht nur um eine Fokusänderung seitens des Kindes handelt.

Auf der **activity-Ebene** produzieren Kinder mit zunehmendem Alter im Gegenteil immer weniger Nichtzustimmungen. Die Anzahl der Kinder, die sie äußern, nimmt ebenfalls ab. Die Spannweite der Fälle für Kinder im Alter von einem und drei Jahren ist relativ stabil (was möglicherweise durch den durch das Spielregal im Raum ablenkungsreichen Kontext der Aufzeichnung mit drei Jahren erklärt werden könnte), aber der Median sinkt. Kinder im Alter von fünf Jahren zeigen in den Daten kaum Beendigungen der *joint action*. Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass Kinder mit zunehmendem Alter weniger geneigt sind, eine *joint action*, an der sie beteiligt sind, zu beenden.

Betrachtet man die **Gesamtdaten**, also die Nichtzustimmungen auf beiden Ebenen zusammengefasst, so fällt auf, dass die Spannweite in den verschiedenen Altersgruppen zunehmend heterogen wird: Die Differenz zwischen dem größten und kleinsten Messwert nimmt mit dem Alter zu, während der Median abnimmt. Die Anzahl der Kinder, die Nichtzustimmungen äußern, bleibt hingegen relativ stabil. Die individuellen Unterschiede werden also immer größer, wobei sich die Kinder scheinbar mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten entwickeln. Die Unterschiede zwischen den Kindern in Fähigkeiten oder Verhaltensweisen im Zusammenhang mit der Nichtzustimmung sind bei Fünfjährigen deutlicher sichtbar als bei Einjährigen.

Diese weiterführenden statistischen Auswertungsansätze zeigen deutlich die Entwicklung der Kompetenzen der Kinder: Praktiken auf der *action*-Ebene nehmen im Laufe der Jahre ersichtlich zu, während das vorzeitige Beenden von *joint actions* im Gegenteil stark abnimmt. Die Abnahme auf der *activity*-Ebene erklärt sich teilweise durch die wachsende Aufmerksamkeitsspanne der Kinder. Wenn sie einmal in einer *joint action* engagiert sind, bleiben ältere Kinder tendenziell häufiger involviert. Wahrscheinlich wird dieser Rückgang auch dadurch beeinflusst, dass die älteren Kinder sich des instruktionalen Charakters der Interaktion bewusst sind: Sie trauen sich nicht, eine in Form und Zeit klar abgegrenzte Aktivität (Leo wickeln und dann mit ihm spielen) vorzeitig zu beenden. Darüber hinaus erhöht die Präsenz der Studienleitung den Druck der Erwartung an sie. Jüngere Kinder hingegen haben noch eine etwas kürzere Aufmerksamkeitsspanne und beenden dementsprechend häufiger die *joint action*, oft aber um eine Neue zu beginnen.

7.4 Kooperativer Charakter der Nichtzustimmung

Das dritte Analyse-Kapitel (Kapitel 6) befasst sich mit der Kooperation in der Nichtzustimmung und ermöglicht die Beantwortung der zweiten Leitfrage: *Unter welchen Bedingungen ist die kindliche Nichtzustimmung kooperativ?* Der Begriff der Kooperation wurde in den letzten Jahren in der Konversationsanalyse sporadisch benutzt, jedoch ohne klar definiert zu sein. Die vorliegende Arbeit schließt diese Lücke in der Literatur. Hier wird ein Konzept der Kooperation vorgeschlagen, das sich auf die globale Progression der *joint action* konzentriert, bei der die Interaktant:innen auf ein gemeinsames Ziel hinarbeiten. Dazu wird eine Definition aus der Pragmatik (Ehlich 1987) gewählt, die sich auch in der Entwicklungsbiologie und -psychologie (Tomasello 2009) wiederfindet, und auf die Konzepte der Konversationsanalyse angewandt. Somit spielen bei der Kooperation das Zusammenspiel von lokalen interaktionalen Projekten und die Progression der globalen *joint action* eine zentrale Rolle. Die Analyse der verbalen, körperlichen und prosodischen Ressourcen, die es ermöglichen, das lokale interaktionale Projekt auszudrücken, erlauben es, die lokalen Absichten der Interaktant:innen zu interpretieren und zu verstehen, wie diese Absichten in das Gesamtziel der *joint action* integriert werden. Der Blick auf diese beiden Komponenten der Interaktion – interaktionale Projekte und Progression der *joint action* – ermöglicht es Kooperation in Interaktion greifbar zu machen und konkret zu untersuchen.

Drei Phänomene, die im Korpus häufig vorkommen und eine zentrale Rolle für den kooperativen Charakter von Nichtzustimmung spielen, werden ausgewählt: die Begründung, das Alternativangebot und die Abwesenheit des nächsten Paarglieds. Bei den Analysen wurde untersucht, welche interaktionalen Projekte diese Aspekte unterstützen und inwieweit deren Einsatz, in Verbindung mit parallelverwendeten Ressourcen, der Progression der *joint action* dient. Diese Phänomene kommen alle drei sowohl auf der *action*- als auch auf der *activity*-Ebene vor. Die **Begründung** wurde anhand der Verwendung konkreter *accounts* untersucht.

Diese wurden in zwei Kategorien eingeteilt, die unterschiedliche Funktionen erfüllen: Mit dem *unwillingness-account* kann eine Nichtzustimmung durch Unwillen begründet werden; mit dem *inability-account* durch Unfähigkeit. Die Verwendung dieser *accounts* deutet darauf hin, dass die Kinder schon sehr früh die Erwartungen an sie verstehen. Auch wenn sich die Präferenzorganisation von jener der Erwachsenen unterscheidet (Kinder verwenden z. B. in den Daten weder Vorlaufelemente noch Metakommentare), ist die Verwendung von *accounts* zur Begründung einer Ablehnung hingegen sehr präsent und zeigt, dass Kinder für diese Form der normativen Erwartung besonders empfänglich sind. *Accounts* sind für Kinder auffällig und Begründungseinforderungen kommen immer wieder vor, während die Kinder in den Daten nie aufgefordert werden, Vorlaufelemente oder Metakommentare einzubauen. Kinder lernen auch sehr früh, welche Art von Begründungen angemessen sind und wann sie diese verwenden sollten. Dennoch gibt es immer noch eine große Anzahl an dispräferierten *unwillingness-accounts*. Eltern sind in ihren Beziehungen zu Kindern flexibler als Erwachsene untereinander und produzieren keine ‚Bestrafung‘ oder Korrektur für eine dispräferierte und potenziell gesichtsbedrohende Handlung. Eltern produzieren jedoch Begründungseinforderungen mit *warum* (Gohl 2006: 87), um die Unangemessenheit bestimmter Verhaltensweisen des Kindes zu markieren, ohne jedoch eine Antwort weiterzuverfolgen.

Alternativangebote sind oft Teil einer Aushandlungssequenz und können eine Alternative zur nächsten Handlung oder eine alternative *joint action* mit neuer Spielaktivität bieten. Die Verwendung des Alternativangebots zeigt, dass die Kinder, die es verwenden, verstanden haben, dass ihre Nichtzustimmung die dispräferierte Antwort ist. Sie gestalten ihren Redebeitrag so, dass sie diese enttäuschte Erwartung wiedergutmachen, indem sie eine mehr oder weniger gleichwertige Alternative vorschlagen: Auf der *action*-Ebene wird eine andere, aber ähnliche und in der Handlungskette alignierte Handlung vorgeschlagen, mit der das Ziel der *joint action* erreicht werden kann. Auf der *activity*-Ebene wird eine andere *joint action* (mit einem anderen Objekt, aber mit demselben oder derselben Interaktionspartner:in) vorgeschlagen. Kinder, die diese Praktik anwenden, zeigen ihre Fähigkeit, einen Austausch kooperativ zu leiten, indem sie zwischen präferierten Handlungen, mit denen das Ziel der *joint action* schneller erreicht wird, und dispräferierten Handlungen, die die Durchführung verzögern oder verhindern, unterscheiden.

Auf der *activity*-Ebene ermöglicht die **Abwesenheit des nächsten Paarglieds** dem Kind die *joint action* vorzeitig zu beenden und sich einer Aushandlung zu entziehen. Auf der *action*-Ebene ermöglicht es dem Kind einer unerwünschten vorgeschlagenen Handlung keine Kraft zu geben und parallel weiter an seinem eigenen interaktionalen Projekt zu arbeiten. Dabei können die parallel ausgeführten Handlungen des Kindes die Progression der *joint action* unterstützen und das Verhalten des Kindes als grundsätzlich kooperativ interpretierbar machen.

Diese Ergebnisse mildern die oft allgemein ausgesprochene Annahme, dass Formen der Nichtzustimmung unkooperativ sind und die Progression des ‚*course of action*‘ behindern (Clayman 2002; Stivers et al. 2011; Steensig 2019). Nichtzustimmungen und Disalignierungen weisen auf unterschiedliche interaktionale Projekte hin und müssen von den Teilnehmenden erst „überwunden werden, um die Kontiguität und Progression einer Interaktion bestehen zu lassen“ (Klatt & Krug 2023: 33). Wenn Eltern die Nichtzustimmung ihrer Kinder nicht akzeptieren, kann es zu einer interaktionalen Sackgasse (‚*interactional impasse*‘, Park 2010) führen, in der z. B. sich die Interaktant:innen z. B. immer weiter in ihr eigenes interaktionales Projekt

verstricken⁵⁹ und die *accounts* immer stärker werden (Transkripte 18, 20), oder in der die Teilnehmenden-Konstellation schließlich aufgelöst wird (Transkript 23). Doch hier ist anzumerken, dass das Nicht-Akzeptieren seitens der Eltern im weiteren Sinne kooperativ sein kann, da es die Kompetenzen des Kindes fördert („*scaffolding*“, Wood et al. 1976; Hausendorf & Quasthoff 2005). Nichtzustimmung kann aber auch erfolgreich der Progression der *joint action* dienen, wenn sie darauf hinweist, dass ein wichtiger Schritt übersprungen wurde (Transkript 18), wenn Aufgaben umverteilt werden (Transkript 21) oder wenn Kinder die *K+* Person (Heritage 2012) für eine nächste Handlung verantwortlich machen, da das Ziel der *joint action* somit schneller erreicht wird (Transkripte 19 und 21). Die Beschaffenheit der Nichtzustimmung kann mithilfe von *accounts* und Alternativangeboten kooperativ gestaltet werden. Die Kinder entwickeln also ihre Fähigkeit, ein zunehmend kontextsensitives und adressatenorientiertes Verhalten zu entfalten, was ihnen letztlich eine „more active and more agentive participation in interaction“ ermöglicht (Deppermann & Pekarek Doehler 2021: 130). Disalignierungen und vor allem Nichtzustimmungen sind Ausdruck der Mitgestaltungskraft der Partizipant:innen: Interaktant:innen können ihre Disalignierung ausdrücken, um zu zeigen, dass sie echte Akteure und keine passiven Zuhörer:innen sind, um die laufende Aktivität erfolgreich durchzuführen (Bertrand & Goujon 2017: 67). Ein zentrales Ergebnis ist also, dass kindliche Nichtzustimmung in Spielinteraktionen in den meisten Fällen kooperativ gestaltet wird. Diese Befunde ermöglichen es zu zeigen, dass disalignierte Antworten kooperativ sein können.

Durch die Analysen wurde klar, dass über die basale Paarsequenz und den zweiten Paarsequenzteil hinausgeschaut werden muss, um die Absichten der Kinder zu verstehen. Gegen*recruitment* gilt z. B. bisher als disaligniert und dispräferiert, kann aber Teil einer größeren Aushandlungssequenz sein, kooperativ gestaltet sein und die *joint action* begünstigen (Transkript 21). In Interaktionen mit Kindern ist schließlich ein Hin-und-Her, eine Art *stop and go* der Progression in der *joint action* zu beobachten und manchmal gelangen Interaktant:innen erst über Umwege zur gelungenen Progression und zur Kooperation.

Aus dieser Beobachtung lassen sich zwei Erkenntnisse ableiten: Disalignierte Antworten können nicht pauschal als unkooperativ interpretiert werden und die Absichten der Kinder werden oft erst im weiteren Verlauf der Interaktion ersichtlich. Der Inhalt der Leitfrage wird als kurze, abschließende Antwort wieder aufgegriffen: Nichtzustimmung ist kooperativ unter der Bedingung, dass nicht nur mikroanalytisch beobachtet wird, welche Funktion die Handlung lokal vorweist, sondern auch der größere Rahmen berücksichtigt wird, d. h., dass die Entfaltung der Handlungen des Kindes auf der Makroebene in den Blick genommen wird und dass die Perspektive der Handelnden – also der Kinder selbst – dabei betrachtet wird.

7.5 Zwei zentrale methodische Distinktionen zwischen Mikro- und Makroebenen

In diesem Abschnitt werden zwei Ansätze diskutiert, die beide nicht nur die Mikro-, sondern auch die Makroebene berücksichtigen: Zunächst wird die Notwendigkeit erläutert, längere Interaktionssequenzen zu betrachten, als es in der Konversationsanalyse oft üblich ist. In einem zweiten Schritt werden die Vorteile der longitudinalen Perspektive aufgezeigt.

Die Analysen der Nichtzustimmungsbeispiele (Kapitel 4, 5 und 6) haben gezeigt, dass es oft erforderlich ist, längere Sequenzen zu beobachten, die über die basale Paarsequenz

⁵⁹ Im Gegenzug bleibt die Progression der *joint action* erhalten, wenn die Eltern die kindliche Nichtzustimmung akzeptieren und sich neu mit dem Kind alignieren.

hinausgehen, um ein Phänomen zu verstehen. Die Nichtzustimmung ist eine Handlung: Sie wird also lokal eingesetzt, reagiert auf die Handlung des vorherigen *turns* und löst meist ihrerseits eine Reaktion aus. Die Nichtzustimmung ist dementsprechend in eine Abfolge von Handlungen – eine Handlungskette – eingebettet, deren Glieder sich prospektiv und retrospektiv aneinander orientieren. Da die Nichtzustimmung eine dispräferierte Antwort ist, führt sie oft zu einer mehr oder weniger langen Aushandlungssequenz (Transkript 2 und Fortsetzung in Transkript 21). Nichtzustimmung wird oft nicht durch ein einzelnes Wort (z. B. ‚nein‘), eine einzelne Geste (z. B. Kopfschütteln) oder eine einzelne Körperbewegung (z. B. einen Raum verlassen) ausgedrückt, sondern durch den komplexen gleichzeitigen Einsatz verbaler, körperlicher und prosodischer Ressourcen (z. B. Kopfschütteln beim leisen ‚nein‘-Sagen mit Abwendung des Blicks). Der komplexe Einsatz dieser Ressourcen kann auch über einen mehr oder weniger langen Zeitraum hinweg stattfinden (z. B. erst Blickabwendung, dann einen Gegenstand wegwerfen, aufstehen, einen anderen Gegenstand nehmen, etc.). Diese Ressourcen, die über mehrere *TCUs* und Redebeiträge hinweg produziert werden, dienen einer einzigen Handlung: der Nichtzustimmung. So ermöglichen bestimmte Ressourcen rückblickend die Interpretation anderer Ressourcen, während sie gleichzeitig die Ausführung der folgenden Handlungen antizipieren (Spranz-Fogasy 1997; Deppermann 2008: 77-78).

Diese Beobachtungen führen zu der folgenden methodischen Schlussfolgerung: Es ist nicht nur notwendig, das analysierte Phänomen – in diesem Fall die Handlung des Nichtzustimmens – in der Sequenz der erweiterten Paarsequenz (d. h. in der basalen Paarsequenz und ihren Erweiterungen) zu kontextualisieren, sondern es ist auch notwendig, alle Ressourcen zu beobachten, die das Kind in der gesamten Sequenz einsetzt. Die Analysen zeigen, dass Kinder oft sehr früh in der Sequenz mit einer körperlichen Form der Nichtzustimmung beginnen, diese aber erst später verbal ausdrücken, bevor sie den Höhepunkt der Nichtzustimmung erreichen (Transkript 12); oder umgekehrt, zunächst verbal-prosodisch eine Nichtzustimmung ankündigen, diese aber dann erst einige *TCUs* später körperlich umsetzen (Transkript 11). Insbesondere bei jüngeren Kindern werden die Absichten oft erst im Verlauf der Sequenz klar, und zwar in Form von kleinschrittig eingesetzten Ressourcen, die die Interpretation einer bestimmten Handlung nach und nach bestätigen. Darüber hinaus muss im Fall von Nichtzustimmung geprüft werden, ob die verbal abgelehnte Handlung nicht doch im nächsten *turn* durchgeführt wird. Solche Fälle wurden als uneindeutig eingestuft, da das Kind gegensätzliche Signale sendet und widersprüchliche Handlungen produziert.

Zu dieser Anregung, längere Sequenzen bei der Analyse zu berücksichtigen, kommt die Betrachtung des Aufnahmekontextes hinzu, um eingebettete Handlungen in ihrem vollständigen sequenziellen Kontext zu verstehen. Ein Teil der Interaktionen findet nämlich in einem Kontext von instruktionsgeleiteten Spielaktivitäten statt. Somit muss auch die Form der zu Beginn der Aufzeichnung produzierten Instruktion in die Analyse einbezogen werden, da sie beeinflusst, wie sich die Interaktant:innen gegenüber der gegebenen Aktivität verhalten und wie sie auf das gemeinsame Ziel hinarbeiten.

Zusammenfassend kann man sagen, dass bei den Analysen eine mikroanalytische Sequenzanalyse durchgeführt wird, dabei aber auch der Blick auf größere, makroanalytische Zusammenhänge nicht vernachlässigt wird. Eine weitere makroanalytische Perspektive wird durch die Verwendung longitudinaler Korpora gewonnen.

Auch in der Längsschnittperspektive spielen Mikro- und Makroebene zusammen. Im Gegensatz zum üblichen Vorgang der klassischen Konversationsanalyse werden die Analysen der vorliegenden Arbeit nicht nur innerhalb eines einzelnen Interaktionsabschnitts durchgeführt, sondern auch über verschiedene Interaktionen derselben Interaktant:innen über die

Jahre hinweg (Pekarek Doehler et al. 2018). *Mikro-* bezieht sich in dem Fall auf die einzelnen synchronen sequenziellen Analysen, während sich die *Makroebene* auf die Entwicklung, also den Vergleich von Längsschnittdaten, bezieht. Alle Beobachtungen zu den individuellen Ressourcen, die jedes Kind in verschiedenen Altersstufen einsetzt, um die verschiedenen Praktiken der Nichtzustimmung auszudrücken, wurden gesammelt. Diese einzelnen Beobachtungen wurden in einem zweiten Schritt verallgemeinert und abstrahiert (vgl. Ressourcen-Tabellen: Tabellen 6, 7, 8, 12). Diese Abstraktion der Zusammenführung der individuellen Beobachtungen ermöglicht allgemeine Erkenntnisse für eine gegebene Altersgruppe sowie altersübergreifende Vergleiche.

Somit werden größere Zusammenhänge hergestellt und die große Datenmenge ermöglicht schlüssige Verallgemeinerungen. Der longitudinale Aspekt bringt neue Erkenntnisse und methodische Überlegungen für die Konversationsanalyse, die sich hier als eine entwicklungsorientierte Konversationsanalyse versteht (Forrester 2010; Quasthoff 2015). Die vorliegende Studie zeigt feinkörnige Sequenzanalysen mit Einbezug des longitudinalen Aspekts. Dadurch können induktiv erarbeitete Kategorien der Nichtzustimmungspraktiken gebildet werden. Es wird eine – für eine qualitative Analyse – *große* Menge an Fällen bearbeitet und das traditionell rein qualitative und synchrone konversationsanalytische Vorgehen erweitert, zum einen durch Einbezug einer longitudinalen und querschnittlichen Perspektive, zum anderen mit dem Ansatz einer statistischen Auswertung. Zu dieser Weiterentwicklung der Methode kommt der Fokus auf die Perspektive des Kindes als gleichwertiger Gesprächspartner hinzu.

7.6 Die emische Perspektive: Das Kind als gleichberechtigter Gesprächspartner

Diese Arbeit stellt einen weiteren innovativen methodischen Beitrag dar, indem sie kindzentriert vorgeht. Bisher wurden wenige konversationsanalytische Studien kindzentriert durchgeführt (Wootton 1997; Church 2009; Filipi 2009; Kidwell 2013). Die vorliegende Arbeit setzt sich mit methodischen Herausforderungen des kindzentrierten Forschens auseinander und bietet konkrete Lösungen an. Ähnlich wie bei Filipi (2009) zeigt die vorliegende Studie die Stärke einer kindzentrierten Konversationsanalyse auch bei präverbalen Kindern. Kinder zeigen schon sehr früh, ab einem Alter von neun Monaten, ob die Reaktionen der Eltern angemessen sind oder nicht. Das bedeutet, dass es auch bei Kindern in der präverbalen Phase möglich ist das Analysewerkzeug der Sinnüberprüfung am nächsten *turn* (*next turn proof procedure*, Hutchby & Wooffitt 2008: 13) zu verwenden, um zu schauen, wie die Eltern die Handlungen des Kindes interpretieren, und wie wiederum die Kinder die Handlungen ihrer Eltern interpretieren. Eine detaillierte Analyse von Nichtzustimmungssequenzen ermöglicht es, das Zusammenspiel von kindlichen Absichten und elterlichen Erwartungen, sowie die Rolle der sozialen Normativität und der den Kindern zugeschriebenen *accountability* zu beobachten. Es zeigt sich u. a. in der Gestaltung der Präferenzorganisation ein Unterschied zwischen den Erwartungen in Gesprächen unter Erwachsenen (Atkinson & Heritage 1984; Pomerantz 1984; Levinson 1990), unter Kindern (Church 2009) und den Erwartungen von Erwachsenen an Kinder. Die hier analysierten Daten zeigen, dass Eltern im Umgang mit Kindern flexibler bleiben und nur selten ein kindliches Verhalten, das die sozial normative Erwartung nicht erfüllt, korrigieren, während sie ihnen gleichzeitig beibringen, Verantwortung für ihre Handlungen zu übernehmen (*accountability*). Die Annahme, dass dispräferierte Handlungen generell indirekt vermittelt, also inferiert werden (Birkner et al. 2020: 251), trifft auf die in dieser Studie beobachteten Kinder nicht zu.

Die kindzentrierte Konversationsanalyse nimmt Kinder ernst und versteht sie als vollwertige Interaktionspartner:innen, ohne sich auf die Konzepte der ‚full/not yet full member‘ (Garfinkel 1967) zu beziehen. Wie Forrester (2010: 57) betont, besteht ein besonderer Vorteil einer speziell auf Teilnehmenden und Entwicklung ausgerichteten Konversationsanalyse darin, dass es nicht unbedingt um mangelnde Kompetenzen geht: Es geht lediglich darum, was Kinder tun, sagen, erreichen oder verwirklichen, um ihren alltäglichen Praktiken Bedeutung zu verleihen.

Diese kindzentrierte Perspektive einnehmen zu können, fordert eine sehr präzise Transkription und den Einbezug der Multimodalität. Die Methode der Konversationsanalyse, die in der vorliegenden Arbeit eine ausdrücklich auf das Kind ausgerichtete emische Perspektive einnimmt, ermöglicht es, die Stimme dieser Kinder auf eine Weise zu verstehen, die für sie selbst bedeutungsvoll ist. Die äußerst detaillierten multimodalen (verbalen, prosodischen, körpersprachlichen) Transkripte und die Abbildungen liefern Details darüber, wie Forschende und Eltern sich der Strategien und Ressourcen bewusst werden können, die Kinder einsetzen, um ihre Stimme hörbar und ihre Absichten nachvollziehbar zu machen, selbst wenn sie über noch eingeschränkte verbale Fähigkeiten verfügen (Bateman 2017).

7.7 Anwendungspotenzial und Ausblick

Die Ergebnisse dieser Arbeit sind für die sich entwickelnde kindzentrierte Konversationsanalyse von großer Bedeutung, da sie wichtige Erkenntnisse zu Eltern-Kind-Interaktionen bringen, die durch induktive Analysen gewonnen wurden. Indem sie die multimodalen Beiträge der Kinder induktiv analysieren, anstatt sich auf vordefinierte Kategorien zu stützen, können Forschende sowie auch Personen, die mit Kindern interagieren, einen einzigartigen und wertvollen Einblick in ihre sozialen Welten erhalten (Bateman 2017: 253). Diese Erkenntnisse bilden insbesondere eine wichtige Grundlage für den Spracherwerb, der sich z. B. auf die induktiv erarbeiteten Kategorien von Praktiken stützen kann, und um größere Datenbanken zu kodieren und die verwendeten Ressourcen zu quantifizieren.

Für Psycholog:innen ist diese Arbeit ein wichtiges Instrument, insbesondere für die Gestaltung von Interaktionsdatensätzen, da sie zeigt, welchen Einfluss gerahmte Situationen auf die Interaktion haben können. Eine der Stärken dieser Arbeit (die Beobachtung desselben Phänomens in mehreren verschiedenen Kontexten) zeigt jedoch gleichzeitig auch eine Grenze auf: Es kann von Vorteil sein, die Variablen zu reduzieren und einen Datensatz zu verwenden, in dem nur instruktive oder nur freie Spielsituationen vorkommen, um altersbezogene Aussagen sicherer treffen zu können. Das ursprüngliche Dataset enthält psychologische Informationen, die in der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt wurden, insbesondere den Bindungstyp (Bowlby 1982) der Mütter. Diese Bemerkung eröffnet eine neue Perspektive für zukünftige Forschungsarbeiten. Um noch einen Schritt weiter zu gehen, wäre es wichtig, die Verbindung zwischen dem Phänomen der Nichtzustimmung und der Bindungstheorie zu beobachten. Inwiefern beeinflusst die Bindung der Mutter die kindliche Produktion und die elterliche Rezeption von Nichtzustimmung? Darüber hinaus wäre es auch interessant, weitere sprachübergreifende Analysen durchzuführen und die interkulturellen Unterschiede der Nichtzustimmung des Kindes vertieft zu untersuchen.

Die Ergebnisse der Arbeit bieten darüber hinaus ein Anwendungspotenzial: Sie ermöglichen einen sensibleren und zielgerichteten Umgang mit Kindern, z. B. für Kita-, Tageseinrichtungsfachkräfte sowie für Eltern. Für Erziehungskräfte und Eltern, die ihre Kinder besser verstehen wollen, ermöglichen die Befunde eine Sensibilisierung für die kindliche Nichtzustimmung. Kinder gestalten dadurch mit, dass sie mal alignieren, mal disalignieren und beweisen

sich als vollständige, aktive und kooperative Teilnehmende. Unabhängig davon, ob die Spielsituation frei oder instruktionsgeleitet ist, ist es dieser Kontext gut geeignet, den Kindern Raum zu geben, ihre Nichtzustimmung auszudrücken und zu entwickeln. Für die Eltern ist es eine Gelegenheit, ihre Kinder bei der kooperativen Nichtzustimmung zu unterstützen. Unabhängig davon, ob die Nichtzustimmung auf der lokalen *action*-Ebene oder auf der globalen *activity*-Ebene stattfindet, lernt das Kind sich abzugrenzen, sich gegenüber dem oder der Erwachsenen zu behaupten und seine eigenen Entscheidungen zu treffen. Darüber hinaus lernt das Kind sich kooperativ auszudrücken, dem Austausch Raum zu geben und zu lernen, Kompromisse einzugehen. Diese Situationen sind ideal für diese Art des Lernens und haben den Vorteil, keine negativen Folgen für die Interaktant:innen zu haben, die in einer notwendigen Alltagssituation wie Zähneputzen oder Schlafengehen auftreten könnten. Genauso wie für die Lehrenden aus Batemans (2017: 252) Studie, wäre das Anschauen der Video-Aufnahmen durch die Eltern sinnvoll, um ihren Austausch zu reflektieren und die Intentionen der Kinder besser zu verstehen (vgl. Marte meo-Methode, Aarts et al. 2023).

Des Weiteren kann man sagen, dass es für Kinder notwendig ist, Nichtzustimmung zu lernen. Die Nichtzustimmungssequenzen – als Teil einer konfliktären sozialen Situation – haben positive Auswirkungen auf die Kinder: Oppositionelle Sprache ist ein wichtiger Entwicklungsschritt und bietet Kindern die Möglichkeit, ihre eigene soziale Welt zu konstruieren und zu verhandeln (Church 2009: 3), Bedeutung zu ko-konstruieren, sich zu positionieren (Beupoil-Hourdel 2015: xxxiii). Diese Form des Austausches kann sogar die soziale Beziehung zwischen den Interaktant:innen stärken.

Nichtzustimmung ist ein Mitgestaltungswerkzeug, das es den Kindern ermöglicht mitzuentcheiden (Liu 2022; vgl. auch Regner & Schubert-Suffrian 2021 für einen pädagogischen Blick auf Partizipation) und Grenzen zu setzen. Letzteres bekommt in Kitas immer mehr Aufmerksamkeit, gerade im Bereich der Vorbeugung von Kindesmissbrauch (Fegert et al. 2015; Maywald 2015). Nichtzustimmen ist eine sehr wichtige soziale und interaktionale Kompetenz, die Kinder schon früh erwerben und die durchaus kooperativ gestaltet werden kann. Die vorliegende Arbeit trägt zur noch wenig angewendeten kindzentrierten und entwicklungsorientierten Konversationsanalyse bei und bietet eine umfassende Konzeptualisierung des bisher noch nicht untersuchten Phänomens der Nichtzustimmung.

In einer Gesellschaft, in der Selbstbestimmung und persönliche Freiheit ein hohes Gut ist, spielt die Fähigkeit zur Nichtzustimmung eine zentrale Rolle. Schon in der Kita lernen Kinder, ihre Grenzen zu erkennen und zu verteidigen, was essenziell für ihre Entwicklung zu selbstbewussten und autonomen Individuen ist. Diese frühkindliche Praxis der Grenzsetzung bildet die Grundlage für eine respektvolle und gleichberechtigte Kommunikation im späteren Leben. So wird die Kunst der Nichtzustimmung nicht nur zu einem individuellen, sondern auch zu einem kollektiven Wert, der unsere demokratische Gesellschaft stärkt und das Miteinander bereichert.

8 Bibliographie

- Aarts, Maria & Aarts, Josje & Foerster, Andrea & Bösche, Heike. (2023). *Marte Meo: Möglichkeiten der alltäglichen Entwicklungsunterstützung: das Praxisbuch für Kita, Krippe und Kindertagespflege*. Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Abbott, Rob & Walker, Marilyn & Anand, Pranav & Fox Tree, Jean E. & Bowmani, Robeson & King, Joseph. (2011). How can you say such things?!?: Recognizing Disagreement in Informal Political Argument. *Proceedings of the Workshop on Language in Social Media*. 2–11. Portland/Oregon: Association for Computational Linguistics.
- Adamson, Lauren B. & Bakeman, Roger. (1985). Affect and Attention: Infants Observed with Mothers and Peers. *Child Development* 56(3). 582–593.
- Aijmer, Karin. (2010). The Attention-getting Devices look, see and listen. In Malá, Markéta & Šaldová, Pavlína (eds.), *The Prague School and Theories of Structure* (Interfacing Science, Literature, and the Humanities ACUME 2), 163–176. Göttingen: V&R Unipress.
- Ainsworth, Mary D. (1978). *Patterns Of Attachment: A Psychological Study Of The Strange Situation*. New York: Routledge.
- Alexander, Marc & Stokoe, Elizabeth. (2020). Characterological formulations of persons in neighbourhood complaint sequences. *Qualitative Research in Psychology* 17(3). 413–429.
- Allami, Hamid & Naeimi, Amin. (2011). A cross-linguistic study of refusals: An analysis of pragmatic competence development in Iranian EFL learners. *Journal of Pragmatics* 43(1). 385–406.
- Anderson, Diane E. & Reilly, Judy S. (1997). The puzzle of negation : How children move from communicative to grammatical negation in ASL. *Applied Psycholinguistics* 18(4). 411–429.
- Angouri, Jo. (2012). Managing disagreement in problem solving meeting talk. *Journal of Pragmatics* 44(12). 1565–1579.
- Angouri, Jo & Locher, Miriam A. (2012). Theorising disagreement. *Journal of Pragmatics* 44(12). 1549–1553.
- Antaki, Charles. (1994). *Explaining and Arguing. The Social Organization of Accounts*. London: Sage.
- Antaki, Charles. (2002). “Lovely”: turn-initial high-grade assessments in telephone closings. *Discourse Studies* 4(1). 5–23.
- Arendt, Birte. (2014). Konfliktbearbeitungen von Kindergartenkindern – verbale resp. argumentative und nonverbale Muster. In Pahta, Päivi & Liimatainen, Annikki & Larjavaara, Meri (eds.), *Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki* 92. 305–318.
- Arendt, Birte. (2015). Kindergartenkinder argumentieren – Peer-Gespräche als Erwerbskontext. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 62(1). 21–33.
- Arendt, Birte. (2017). Kindergartenkinder argumentieren über Besitz. Eine Analyse kindertypischer Plausibilitätsstandards auf topischer Basis. In Meißner, Iris & Wyss, Eva Lia (eds.), *Begründen - Erklären - Argumentieren*, 47–64. Tübingen.
- Arendt, Birte. (2019). *Argumentieren mit Peers: Erwerbsverläufe und -muster bei Kindergartenkindern* (Stauffenburg Linguistik Band 110). Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Arendt, Birte & Heller, Vivien & Krah, Antje. (2015). Kinder argumentieren. Interaktive Erwerbskontexte und -mechanismen. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 4.
- Aronsson, Karin & Cekaite, Asta. (2011). Activity contracts and directives in everyday family politics. *Discourse & Society* 22(2). 137–154.
- Aronsson, Karin & Thorell, Mia. (1999). Family politics in children’s play directives. *Journal of Pragmatics* 31(1). 25–48.
- Atkinson, J. Maxwell & Drew, Paul. (1979). *Order in Court*. London: Palgrave Macmillan.
- Atkinson, J. Maxwell & Heritage, John (eds.). (1984). *Structures of social action: studies in conversation analysis* (Studies in Emotion and Social Interaction). Cambridge: Cambridge University Press/Editions de la Maison des sciences de l’homme.
- Auer, Peter. (2015). The temporality of language in interaction: projection and latency. In Deppermann, Arnulf & Günthner, Susanne (eds.), *Temporality in Interaction*, 27–56. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Auer, Peter. (2017). Anfang und Ende fokussierter Interaktion: Eine Einführung. *InLiSt* 59. 1–56.
- Auer, Peter. (2020). Anfang und Ende fokussierter Interaktion. In Birkner, Karin & Auer, Peter & Bauer, Angelika & Kotthoff, Helga (eds.), *Einführung in die Konversationsanalyse*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- 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. *Discourse Studies* 23(2). 117–140.
- Auer, Peter & Bauer, Angelika & Hörmeyer, Ina. (2020). How Can the ‘Autonomous Speaker’ Survive in Atypical Interaction? The Case of Anarthria and Aphasia. In Wilkinson, Ray & Rae, John P. &

- Rasmussen, Gitte (eds.), *Atypical Interaction. The Impact of Communicative Impairments within Everyday Talk*, 373–408. Palgrave Macmillan.
- Austin, John L. (1962). How to do things with words. Oxford: At the Clarendon Press.
- Ballweg, Joachim. (2007). Modalpartikel. In Hoffmann, Ludger (ed.), *Handbuch der deutschen Wortarten*. 547–554. Berlin: De Gruyter.
- Bangerter, Adrian & Clark, Herbert H. (2003). Navigating joint projects with dialogue. *Cognitive Science* 27. 195–225
- Baranova, Julija. (2020). Recruiting assistance and collaboration in Russian. In Floyd, Simeon & Rossi, Giovanni & Enfield, Nick J. (eds.), *Getting others to do things: A pragmatic typology of recruitments* (Studies in Diversity Linguistics 31), 325–368. Berlin: Language Science Press.
- Bateman, Amanda. (2015). *Conversation Analysis and Early Childhood Education: The Co-Production of Knowledge and Relationships*. London: Routledge.
- Bateman, Amanda. (2017). Hearing children’s voices through a conversation analysis approach. *International journal of early years education* 25(3). 241–256.
- Bateman, Amanda & Carr, Margaret. (2017). Pursuing a Telling: Managing a Multi-unit Turn in Children’s Storytelling. In Bateman, Amanda & Church, Amelia (eds.), *Children’s Knowledge-in-Interaction: Studies in Conversation Analysis*, 91–109. Singapore: Springer Singapore.
- Bateman, Amanda & Church, Amelia. (2017). Children’s Knowledge-in-Interaction: An Introduction. In Bateman, Amanda & Church, Amelia (eds.), *Children’s Knowledge-in-Interaction*, 1–11. Singapore: Springer Singapore.
- Baumann, Carolin. (2017). *Bedeutung und Gebrauch der deutschen Modalverben: Lexikalische Einheit als Basis kontextueller Vielheit*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Beach, Wayne A. (1993). Transitional regularities for ‘casual’ “Okay” usages. *Journal of Pragmatics* 19(4). 325–352.
- Beauvoir-Hourdel, Pauline. (2015). *Acquisition et expression multimodale de la négation. Etude d’un corpus vidéo et longitudinal de dyades mère-enfant francophone et anglophone*. Sorbonne Nouvelle-Paris 3. (Unveröffentlichte Dissertation).
- Beauvoir-Hourdel, Pauline & Morgenstern, Aliyah & Boutet, Dominique. (2016). A Child’s Multimodal Negations from 1 to 4: The Interplay Between Modalities. In Larrivée, Pierre & Lee, Chungmin (eds.), *Negation and Polarity: Experimental Perspectives* (Language, Cognition, and Mind), 95–123. Cham: Springer International Publishing.
- Becker, Judith A. (1988). “I can’t talk, I’m dead”: Preschoolers’ spontaneous metapragmatic comments. *Discourse Processes* 11(4). 457–467.
- Beebe, Leslie & Takahashi, Tomoko & Uliss-Weltz, Robin. (1990). Pragmatic transfer in ESL refusals. In Scarcella, Robin & Anderson, Elaine & Krashen, Stephen (eds.), *Developing Communicative Competence in Second Language*, 55–73. New York: Newbury House.
- Behrens, Heike & Madlener, Karin & Skoruppa, Katrin. (2016). The role of scaffolding in children’s questions: Implications for (preschool) language assessment from a usage-based perspective. *Yearbook of the German Cognitive Linguistics Association* 4(1). 237–260.
- Benazzo, Sandra & Morgenstern, Aliyah. (2014). A bilingual child’s multimodal path into negation. *Gesture* 14(2). 171–202.
- Bendel Larcher, Sylvia. (2021). *Interaktionsprofil und Persönlichkeit: Eine explorative Studie zum Zusammenhang von sprachlichem Verhalten und Persönlichkeit*. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung.
- Berger, Evelyne & Pekarek Doehler, Simona. (2018). Tracking Change Over Time in Storytelling Practices: A Longitudinal Study of Second Language Talk-in-Interaction. In Pekarek Doehler, Simona & Wagner, Johannes & González-Martínez, Esther (eds.), *Longitudinal Studies on the Organization of Social Interaction*, 67–102. London: Palgrave Macmillan.
- Bergmann, Jörg R. (1981). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In Steger, Hugo & Schröder, Peter (eds.), *Dialogforschung: Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache* (Studien zur deutschen Sprache 54), 9–52. Düsseldorf: Schwann.
- Bergmann, Jörg R. (1988). *Ethnomethodologie und Konversationsanalyse. Kurseinheit 1*. Hagen: Fernuniversität, Gesamtschule.
- Bergmann, Jörg R. (1993). Alarmiertes Verstehen: Kommunikation in Feuerwehrnotrufen. In Jung, Thomas & Müller-Doohm, Stefan (eds.), *“Wirklichkeit” im Deutungsprozess: Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1048), 283–328. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bertrand, Roxane & Goujon, Aurélie. (2017). (Dis)aligning for improving mutual understanding in talk-in-interaction: *Revue française de linguistique appliquée* XXII(2). 53–70.
- Betz, Emma & Taleghani-Nikazm, Carmen & Golato, Peter. (2020). Mobilizing others: An introduction. In Taleghani-Nikazm, Carmen & Betz, Emma & Golato, Peter (eds.), *Mobilizing Others:*

- Grammar and lexis within larger activities* (Studies in Language and Social Interaction 33). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Bigelow, Ann E. & MacLean, Kim & Proctor, Jane. (2004). The role of joint attention in the development of infants' play with objects. *Developmental Science* 7(5). 518–526.
- Bilmes, Jack. (1988). The concept of preference in conversation analysis. *Language in Society* 17(2). 161–181.
- Bilmes, Jack. (1993). Ethnomethodology, culture, and implicature: Toward an empirical pragmatics. *Pragmatics* 3(4). 387–409.
- Birkner, Karin & Auer, Peter & Bauer, Angelika & Kotthoff, Helga. (2020). *Einführung in die Konversationsanalyse*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Blondel, Marion & Boutet, Dominique & Beaupoil-Hourdel, Pauline. (2017). La négation chez les enfants signeurs et non signeurs. *Language, Interaction and Acquisition* 8(1). 141–171. John Benjamins Publishing Company.
- Blum-Kulka, Shoshana & Blondheim, Menahem & Hacoheh, Gonen. (2002). Traditions of dispute: from negotiations of talmudic texts to the arena of political discourse in the media. *Journal of Pragmatics* 34(10–11). 1569–1594.
- Boersma, Paul & Weenink, David. (2024). PRAAT: Doing phonetics by computer. (<https://www.fon.hum.uva.nl/praat/>) [Abgerufen am 18.07.2024]
- Bolander, Brook. (2012). Disagreements and agreements in personal/diary blogs: A closer look at responsiveness. *Journal of Pragmatics* 44(12). 1607–1622.
- Bolden, Galina B. & Robinson, Jeffrey D. (2011). Soliciting Accounts With Why-Interrogatives in Conversation. *Journal of Communication* 61(1). 94–119.
- Bourier, Günther. (2022). *Beschreibende Statistik: Praxisorientierte Einführung – Mit Aufgaben und Lösungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Boutet, Dominique & Blondel, Marion & Beaupoil-Hourdel, Pauline & Morgenstern, Aliyah. (2021). A multimodal and kinesiological approach to the development of negation in signing and non-signing children. *Languages and Modalities* 1. 31–47.
- Bowlby, John. (1982). *Attachment and loss*. 2. Aufl. New York: Basic Books.
- Boyden, Jo & Ennew, Judith (eds.). (1997). *Children in Focus: A Manual for Participatory Research with Children*. Stockholm: Rädä Barnen.
- Boysson-Bardies, Bénédicte de. (1969). Négation syntaxique et négation lexicale chez les enfants. *Langages* 16. 111–118.
- Boysson-Bardies, Bénédicte de. (1976). *Négation et performance linguistique*. Paris/La Haye: Mouton.
- Bratman, Michael E. (1992). Shared Cooperative Activity. *The Philosophical Review* 101(2). 327–341.
- Broth, Mathias & Mondada, Lorenza. (2013). Walking away: The embodied achievement of activity closings in mobile interaction. *Journal of Pragmatics* 47(1). 41–58.
- Brown, Penelope & Levinson, Stephen C. (1978). *Politeness: some universals in language usage* (Studies in Interactional Sociolinguistics 4). Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Bruner, Jerome. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In Sinclair, Anne & Jarvella, Robert J. & Levelt, Willem J. M. (eds.), *The Child's Concept of Language* (Language and Communication 2). Berlin/Heidelberg/New York: Springer-Verlag.
- Bruner, Jerome. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. Oxford: University Press.
- Buchheim, Anna. (2016). *Bindung und exploration*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Buchheim, Anna. (2017). Momente der Bindung: Erkenntnisse aus der Bindungsforschung und therapeutische Dyade. In Breyer, Thiemo & Buchholz, Michael B. & Hamburger, Andreas & Pfänder, Stefan & Schumann, Elke (eds.), *Resonanz - Rhythmus - Synchronisierung*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Buchheim, Anna & Ziegenhain, Ute & Kindler, Heinz & Waller, Christiane & Gündel, Harald & Karabatsiakakis, Alexander & Fegert, Jörg. (2022). Identifying Risk and Resilience Factors in the Intergenerational Cycle of Maltreatment: Results From the TRANS-GEN Study Investigating the Effects of Maternal Attachment and Social Support on Child Attachment and Cardiovascular Stress Physiology. *Frontiers in Human Neuroscience* 16. 1–22.
- Bullowa, Margaret. (1979). *Before Speech: The Beginning of Interpersonal Communication*. New York: Cambridge University Press.
- Butterfill, Stephen. (2012). Joint Action and Development. *The Philosophical Quarterly* 62(246). 23–47.
- Buttny, Richard. (1993). *Social accountability in communication*. London/Newbury Park: Sage Publications.
- Byrne, Patrick S. & Long, Barrie E. L. (1976). *Doctors Talking to Patients*. London: HM-SO.
- Carpenter, Malinda. (2009). Just How Joint Is Joint Action in Infancy? *Topics in Cognitive Science* 1(2). 380–392.

- Carpenter, Malinda & Nagell, Katherine & Tomasello, Michael & Butterworth, George & Moore, Chris. (1998). Social Cognition, Joint Attention, and Communicative Competence from 9 to 15 Months of Age. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 63(4). 1–176.
- Cekaite, Asta. (2010). Shepherding the child: embodied directive sequences in parent–child interactions. *Text & Talk – An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies* 30(1). 1–25.
- Cekaite, Asta. (2012). Tattling and Dispute Resolution: Moral Order, Emotions and Embodiment in the Teacher-Mediated Disputes of Young Second Language Learners. In Danby, Susan & Theobald, Maryanne (eds.), *Sociological Studies of Children and Youth* 15, 165–191. Emerald Group Publishing Limited.
- Cekaite, Asta. (2015). The Coordination of Talk and Touch in Adults' Directives to Children: Touch and Social Control. *Research on Language and Social Interaction* 48(2). 152–175.
- Chaudron, Stephane & Di Gioia, Rosanna & Gemo, Monica. (2018). *Young children (0-8) and digital technology: a qualitative study across Europe* (JRC Science for Policy Report). JRC Science Hub.
- Chen, Rachel S. Y. (2022). Improvisations in the embodied interactions of a non-speaking autistic child and his mother: practices for creating intersubjective understanding. *Cognitive Linguistics* 33(1). 155–191.
- Church, Amelia. (2009). *Preference organisation and peer disputes: how young children resolve conflict* (Directions in Ethnomethodology and Conversation Analysis). Surrey/Burlington: Ashgate.
- Ciolek, T. Matthew & Kendon, Adam. (1980). Environment and the Spatial Arrangement of Conversational Encounters. *Sociological Inquiry* 50(3–4). 237–271.
- Clark, Eve V. (1978). From gesture to word, on the natural history of deixis in language acquisition. In Bruner, Jerome S. & Garton, Alison (eds.), *Human Growth and Development*, 85–120. Oxford: Oxford University Press.
- Clark, Herbert H. (1973). Space, time, semantics, and the child. In Moore, Timothy E. (ed.), *Cognitive development and the acquisition of language*, 27–63. New York: Academic Press.
- Clark, Herbert H. (1996). *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, Herbert H. (2020). Social Actions, Social Commitments. In Enfield, Nick J. & Levinson, Stephen C. (eds.), *Roots of Human Sociality*, 126–150. London: Routledge.
- Clayman, Steven E. (2002). Disagreements and third parties: dilemmas of neutralism in panel news interviews. *Journal of Pragmatics*. 1385–1401.
- Clayman, Steven E. & Heritage, John & Elliott, Marc N. & McDonald, Laurie L. (2007). When does the watchdog bark? Conditions of aggressive questioning in presidential news conferences. *American Sociological Review* 72. 23–41.
- Clayman, Steven E. & Heritage, John C. (2014). Benefactors and beneficiaries: Benefactive status and stance in the management of offers and requests. In Drew, Paul & Couper-Kuhlen, Elizabeth (eds.), *Studies in Language and Social Interaction* 26, 55–86. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Corminboeuf, Gilles & Horlacher, Anne-Sylvie. (2016). La projection en macro-syntaxe et en linguistique interactionnelle : dimensions théoriques et empiriques. *Langue française* 192(4). 1–15.
- Corrin, Juliette. (2010). Maternal repair initiation at MLU Stage I: The developmental power of 'hm?'. *First Language* 30(3–4). 312–328.
- Corrin, Juliette & Tarplee, Clare & Wells, Bill. (2001). Interactional linguistics and language development: A conversation analytic perspective on emergent syntax. In Selting, Margret & Couper-Kuhlen, Elizabeth (eds.), *Studies in Interactional Linguistics*, 199–255.
- Corsaro, William A. & Maynard, Douglas W. (1996). Format tying in discussion and argumentation among Italian and American children. In Slobin, Dan I. & Gerhardt, Julie & Kyratzis, Amy & Guo, Jiansheng (eds.), *Social interaction, social context and language: Essays in honor of Susan Ervin-Tripp*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Corsaro, William A. & Rizzo, Thomas A. (1990). Disputes in the Peer Culture of American and Italian Nursery School Children. In Grimshaw, Allen D. (ed.), *Conflict Talk*, 21–66. New York: Cambridge University Press.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth. (2012). On affectivity and preference in responses to rejection. *Text & Talk* 32(4). 453–475.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth. (2014). What does grammar tell us about action? *Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA)* 24(3). 623–647.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth & Selting, Margret. (2018). *Interactional linguistics: study language in social interaction*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Craven, Alexandra & Potter, Jonathan. (2010). Directives: Entitlement and contingency in action. *Discourse Studies* 12. 419–442.

- Curl, Traci S. (2006). Offers of assistance: Constraints on syntactic design. *Journal of Pragmatics* 38(8). 1257–1280.
- Curl, Traci S. & Drew, Paul. (2008). Contingency and Action: A Comparison of Two Forms of Requesting. *Research on Language & Social Interaction* 41(2). 129–153.
- Damast, Amy Melstein & Tamis-LeMonda, Catherine S. & Bornstein, Marc H. (1996). Mother-Child Play: Sequential Interactions and the Relation between Maternal Beliefs and Behaviors. *Child Development* 67(4). 1752–1766.
- Damm, Franziska & Petermann, Franz & Petermann, Ulrike. (2011). Imitationsfähigkeit von Kleinkindern in den ersten beiden Lebensjahren. *Psychologische Rundschau* 62(2). 93–100.
- Davidson, Judy A. (1990). Modifications of invitations, offers and rejections. In Psathas, George (ed.), *Interaction Competence*, 149–179. Lanham: University Press of America.
- Deppermann, Arnulf. (2008). *Gespräche analysieren: eine Einführung* (Qualitative Sozialforschung 3). 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deppermann, Arnulf. (2013). Multimodal interaction from a conversation analytic perspective. *Journal of Pragmatics* 46(1). 1–7.
- Deppermann, Arnulf. (2015). Pragmatik revisited. In Eichinger, Ludwig M. (ed.), *Sprachwissenschaft im Fokus*, 323–352. Berlin: De Gruyter.
- Deppermann, Arnulf. (2018). Chapter 9. Changes in turn-design over interactional histories – the case of instructions in driving school lessons. In Deppermann, Arnulf & Streeck, Jürgen (eds.), *Time in Embodied Interaction. Synchronicity and sequentiality of multimodal resources* (Pragmatics & Beyond New Series 293), 293–324. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Deppermann, Arnulf. (2020). Lean syntax: How argument structure is adapted to its interactive, material, and temporal ecology. In Steinbach, Markus & Grewendorf, Günther & von Stechow, Armin (eds.), *Linguistische Berichte Heft 263*, 255–294. Hamburg: Helmut Buske Verlag.
- Deppermann, Arnulf & Pekarek Doehler, Simona. (2021). Longitudinal Conversation Analysis – Introduction to the Special Issue. *Research on Language and Social Interaction* 54(2). 127–141.
- Deppermann, Arnulf & Schmitt, Reinhold. (2007). Koordination. Zur Begründung eines neuen Forschungsgegenstandes. In Schmitt, Reinhold (ed.), *Koordination: Analysen zur multimodalen Interaktion* (Studien Zur Deutschen Sprache 38), 15–54. Tübingen: Narr.
- deSouza, Darcey K. (2020). How to get someone to play with you: Format differences in recruiting others to participate in family play activities. *Language & Communication* 74. 130–140.
- Dieckmann, Walther & Paul, Ingwer. (1983). „Aushandeln“ als Konzept der Konversationsanalyse. Eine wort- und begriffsgeschichtliche Analyse. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 2(2). 169–196.
- Dimroth, Christine. (2008). Age Effects on the Process of L2 Acquisition? Evidence From the Acquisition of Negation and Finiteness in L2 German. *Language Learning* 58(1). 117–150.
- Dimroth, Christine. (2011). The acquisition of negation. In Horn, Laurence R. (ed.), *The expression of negation* (The Expression of Cognitive Categories 4), 39–71. Berlin: De Gruyter.
- Dodane, Christelle & Massini-Cagliari, Gladis. (2010). La prosodie dans l'acquisition de la négation: Étude de cas d'une enfant monolingue française. *Alfa, São Paulo* 54(2). 335–360.
- Domsch, Holger. (2014). Konzentration und Aufmerksamkeit. In Lohaus, Arnold & Glüer, Michael (eds.), *Entwicklungsförderung im Kindesalter: Grundlagen, Diagnostik und Intervention*, 63–82. Göttingen: Hogrefe.
- Dressel, Dennis & Satti, Ignacio. (2021). Embodied Coparticipation Practices in Collaborative Storytelling. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift Zur Verbalen Interaktion* 22. 54–86.
- Drew, Paul. (1984). Speakers Reportings in Invitation Sequences. In Atkinson, J. Maxwell & Heritage, John C. (eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, 129–151. Cambridge University Press. Cambridge.
- Drew, Paul & Couper-Kuhlen, Elizabeth. (2014). Requesting – from speech act to recruitment. In Drew, Paul & Couper-Kuhlen, Elizabeth (eds.), *Studies in Language and Social Interaction* 26, 1–34. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Drew, Paul & Heritage, John (eds.). (1992). *Talk at Work. Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drew, Paul & Kendrick, Kobin H. (2018). Searching for trouble: Recruiting assistance through embodied action. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality* 1(1). 1–15.
- Dreyer, Florian. (2018). „Und ich bin der Räuber“: Erwartungsstrukturen in der alternativen Realität des Spiels. *Paragrana* 27(1). 237–252.
- Droste, Pepe & Günthner, Susanne. (2021). Enacting 'Being with You': Vocative uses of *du* ("you") in German everyday interaction. *Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA)* 31(1). 87–113.
- Edstrom, Anne. (2004). Expressions of disagreement by Venezuelans in conversation: reconsidering the influence of culture. *Journal of Pragmatics* 36(8). 1499–1518.

- Ehlich, Konrad. (1987). Kooperation und sprachliches Handeln. In Liedtke, Frank & Keller, Rudi (eds.), *Kommunikation und Kooperation*, 17–35. Tübingen: Niemeyer.
- Ehmer, Oliver & Oloff, Florence & Helmer, Henrike & Reineke, Silke. (2021). “How to get things done” Aufforderungen und Instruktionen in der multimodalen Interaktion. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift Zur Verbalen Interaktion* (22). 670–690.
- Eisenberg, Ann R. & Garvey, Catherine. (1981). Children’s use of verbal strategies in resolving conflicts. *Discourse Processes* 4(2). 149–170.
- Elouakili, Samira. (2017). A Conversation Analysis Approach to Attributable Silence in Moroccan Conversation. *International Research in Education* 5(2). 1–21.
- Elsner, Birgit. (2014). Theorien zu Imitation und Handlungsverständnis. In Ahnert, Lieselotte (ed.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie*, 310–329. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Emihovich, Catherine. (1986). Argument as status assertion: Contextual variations in children’s disputes. *Language in Society* 15. 485–500.
- Enfield, Nick J. (2014). Human agency and the infrastructure for requests. In Drew, Paul & Couper-Kuhlen, Elizabeth (eds.), *Requests in social interaction*, 35–50. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Ervin-Tripp, Susan. (1976). Is Sybil there? the structure of some American English directives. *Language in Society* 5(1). 25–66.
- Eskildsen, Søren W. & Wagner, Johannes. (2018). From Trouble in the Talk to New Resources: The Interplay of Bodily and Linguistic Resources in the Talk of a Speaker of English as a Second Language. In Pekarek Doehler, Simona & Wagner, Johannes & González-Martínez, Esther (eds.), *Longitudinal Studies on the Organization of Social Interaction*, 143–172. London: Palgrave Macmillan.
- Evaldsson, Ann-Carita. (1993). *Play disputes and social order: Everyday life in two Swedish after-school centers*. Linköping: Linköping University.
- Fantasia, Valentina. (2015). *Exploring Infants’ Cooperative Participation in Early Social Routines*. University of Portsmouth (Dissertation).
- Fantini, Alvino E. (1985). *Language acquisition of a bilingual child: A sociolinguistic perspective (to age 10)*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fasulo, Alessandra & Loy, Heather & Padiglione, Vincenzo. (2007). Children’s Socialization into Cleaning Practices: A Cross-Cultural Perspective. *Discourse and Society* 18(1). 11–33.
- Fegert, Jörg M. & Hoffmann, Ulrike & König, Elisa & Niehues, Johanna & Liebhardt, Hubert (eds.). (2015). *Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen: Ein Handbuch zur Prävention und Intervention für Fachkräfte im medizinischen, psychotherapeutischen und pädagogischen Bereich*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Félix-Brasdefer, J. César. (2003). Declining an invitation: A cross-cultural study of pragmatic strategies in American English and Latin American Spanish. *Multilingua - Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication* 22(3). 225–255.
- Fenstermacher, Susan K. & Saudino, Kimberly J. (2006). Understanding individual differences in young children’s imitative behavior. *Developmental Review* 26(3). 346–364.
- Fiehler, Reinhard. (2015). Die Vielfalt der Besonderheiten gesprochener Sprache – und zwei Beispiele, wie sie für den DaF-Unterricht geordnet werden kann. In Imo, Wolfgang & Moraldo, Sandro M. (eds.), *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*, 23–43. Tübingen: Stauffenburg.
- Filipi, Anna. (2007). A Toddler’s treatment of MM and MM HM in talk with a parent. In Nevile, Maurice & Rendle-Short, Johanna (eds.), *Language as Action* (Australian Review of Applied Linguistics 30(3)), 1–33. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Filipi, Anna. (2009). *Toddler and parent interaction: the organisation of gaze, pointing and vocalisation* (Pragmatics & Beyond New Series 192). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Filipi, Anna. (2013). Withholding and pursuit in the development of skills in interaction and language. *Interaction Studies* 14(2). 139–159.
- Filipi, Anna. (2014). Conversation analysis and pragmatic development. In Matthews, Danielle (ed.), *Pragmatic development in first language acquisition*, 71–85. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Filipi, Anna. (2015). The Development of Recipient Design in Bilingual Child-Parent Interaction. *Research on Language and Social Interaction* 48(1). 100–119.
- Filipi, Anna. (2018). Making Knowing Visible: Tracking the Development of the Response Token Yes in Second Turn Position. In Pekarek Doehler, Simona & Wagner, Johannes & González-Martínez, Esther (eds.), *Longitudinal Studies on the Organization of Social Interaction*, 39–66. London: Palgrave Macmillan.

- Firth, Alan. (1995). 'Accounts' in negotiation discourse: A single-case analysis. *Journal of Pragmatics* 23(2). 199–226.
- Fischer, Kerstin. (2010). Rezension zu: Anna Filipi: *Toddler and Parent Interaction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift Zur Verbalen Interaktion* (11). 312–317.
- Floyd, Simeon & Rossi, Giovanni & Enfield, Nick J. (2020). *Getting others to do things: A pragmatic typology of recruitments* (Studies in Diversity Linguistics 31). Berlin: Language Science Press.
- Forrester, Michael. (2008). The emergence of self-repair: A case study of one child during the early preschool years. *Research on Language and Social Interaction* 41(1). 99–128.
- Forrester, Michael. (2010). Ethnomethodology and adult–child conversation: Whose development? In Gardner, Hilary & Forrester, Michael (eds.), *Analysing interactions in childhood: insights from conversation analysis*, 42–58. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Forrester, Michael A. (2014). *Early Social Interaction: A Case Comparison of Developmental Pragmatics and Psychoanalytic Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Forrester, Michael A & Reason, David. (2006). Competency and participation in acquiring a mastery of language: a reconsideration of the idea of membership. *Sociological Review* 54(3). 446–466.
- Fox, Barbara A. & Thompson, Sandra A. (2010). Responses to *Wh*-Questions in English Conversation. *Research on Language & Social Interaction* 43(2). 133–156.
- Freud, Sigmund. (1925). La négation. *Revue Française de Psychanalyse* (1935). (Übers. Simonelli, Thierry.)
- Frick, Maria & Palola, Elina. (2022). Deontic Autonomy in Family Interaction: Directive Actions and the Multimodal Organization of Going to the Bathroom. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality* 5(1). 1–31.
- Gallagher, Shaun. (2015). Why We Are Not All Novelists. In Bundgaard, Peer F. & Stjernfelt, Frederik (eds.), *Investigations into the Phenomenology and the Ontology of the Work of Art. What are Art-works and How Do We Experience Them?*, 129–143. London: Springer.
- Gardner, Hilary. (2005). A Comparison of a Mother and a Therapist Working on Child Speech. In Richards, Keith & Seedhouse, Paul (eds.), *Applying Conversation Analysis*, 56–72. London: Palgrave Macmillan.
- Gardner, Hilary & Forrester, Michael A. (eds.). (2010). *Analysing interactions in childhood: insights from conversation analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Garfinkel, Harold. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Garfinkel, Harold. (2002). *Ethnomethodology's Program. Working Out Durkheim's Aphorism*. Lanham, MD.: Rowman & Littlefield.
- Garfinkel, Harold & Sacks, Harvey. (1970). On formal structures of practical actions. In McKinney, John C. & Tiryakian, Edward A. (eds.), *Theoretical Sociology: Perspectives and Developments*, 338–366. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Genishi, Celia & Di Paolo, Marianna. (1982). Learning through argument in the preschool. In Wilkinson, Louise C. (ed.), *Communicating in the classroom*, 49–68. Bingley: Emerald.
- George, Carol & West, Malcolm L. (2012). *The adult attachment projective picture system: attachment theory and assessment in adults*. New York: Guilford Press.
- Gerwinski, Jan & Linz, Erika. (2018). Methodik II: Beobachterparadoxon – die Aufnahmesituation im Gespräch. *Theater im Gespräch*, 105–163. De Gruyter.
- Gitte, Rasmussen & Dalby, Kristiansen Elisabeth & Muth, Andersen Elisabeth. (2019). Working out availability, unavailability and awayness in social face-to-face encounters: The case of dementia. *Discourse Studies* 21(3). 258–279.
- Givón, Thomas. (1978). Negation in language : Pragmatics, function, ontology. *Syntax and Semantics* 18. 59–116.
- Gloger-Tippelt, Gabriele (ed.). (2012). *Bindung im Erwachsenenalter: ein Handbuch für Forschung und Praxis*. 2. Aufl. Bern: Huber.
- Goffman, Erving. (1957). Alienation from Interaction. *Human Relations* 10(1). 47–60.
- Goffman, Erving. (1961). *Encounters: two studies in the sociology of interaction*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Goffman, Erving. (1963). *Behavior in public places: notes on the social organization of gatherings*. New York: The Free Press.
- Goffman, Erving. (1967). On Face-Work. An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction. In Goffman, Erving (ed.), *Interaction ritual: essays on face-to-face behavior* (Anchor Books 596), 5–45. New York: Doubleday.
- Goffman, Erving. (1979). Footing. *Semiotica* 25 (1/2). 1–30.
- Goffman, Erving. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Gohl, Christine. (2003). Bedeutungskonstitution im Gespräch: Zur Interpretation und Repräsentation konnektiver Einheiten. In Ágel, Vilmos & Hennig, Mathilde (eds.), *Zugänge zur Grammatik der gesprochenen Sprache*, 35–72. Berlin: De Gruyter.
- Gohl, Christine. (2006). *Begründen im Gespräch: eine Untersuchung sprachlicher Praktiken zur Realisierung von Begründungen im gesprochenen Deutsch* (Reihe Germanistische Linguistik 267). Tübingen: Niemeyer.
- Goldin-Meadow, Susan & Wagner, Susan M. (2005). How our hands help us learn. *Trends in cognitive sciences* 9(5). 234–241.
- Goodwin, Charles. (1995). Co-Constructing Meaning in Conversations With an Aphasia Man. *Research on Language and Social Interaction* 28(3). 233–260.
- Goodwin, Charles. (2007). Participation, stance and affect in the organization of activities. *Discourse & Society* 18(1). 53–73.
- Goodwin, Charles. (2010). Multimodality in human interaction. *Calidoscópico* 8(2). 85–98.
- Goodwin, Charles & Goodwin, Marjorie H. (2004). Participation. In Duranti, Alessandro (ed.), *A companion to Linguistic Anthropology*, 222–244. Malden/Oxford/Victoria: Blackwell.
- Goodwin, Charles & Heritage, John. (1990). Conversation Analysis. *Annual Review of Anthropology* 1. 283–307.
- Goodwin, Marjorie H. (1980). Processes of Mutual Monitoring Implicated in the Production of Description Sequences. *Sociological Inquiry* 50(3–4). 303–317.
- Goodwin, Marjorie H. (1983). Aggravated correction and disagreement in children's conversations. *Journal of Pragmatics* 7. 657–677.
- Goodwin, Marjorie H. (1990). *He-said-she-said: Talk as social organization among black children*. Bloomington: Indiana University Press.
- Goodwin, Marjorie H. (2000). Participation. *Journal of Linguistic Anthropology* 9(1–2). 177–180.
- Goodwin, Marjorie H. (2006). Participation, affect, and trajectory in family directive/response sequences. *Text & Talk - An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse Communication Studies* 26(4–5). 515–543.
- Goodwin, Marjorie H. (2017). Haptic Sociality. The embodied interactive constitution of intimacy through touch. In Meyer, Christian & Streeck, Jürgen & Jordan, Scott (eds.) *Intercorporeality Emerging Socialities in Interaction*, 73–102. Oxford: Oxford University Press.
- Goodwin, Marjorie H. & Cekaite, Asta. (2014). Orchestrating directive trajectories in communicative projects in family interaction. In Drew, Paul & Couper-Kuhlen, Elizabeth (eds.), *Requesting in Social Interaction* (Studies in Language and Social Interaction 26), 185–214. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Goodwin, Marjorie H. & Cekaite, Asta. (2018). *Embodied Family Choreography: Practices of Control, Care, and Mundane Creativity* (Directions in ethnomethodology and conversation analysis). London/New York: Routledge.
- Goodwin, Marjorie H. & Goodwin, Charles & Yaeger-Dror, Malcah. (2002). Multi-modality in girls' game disputes. *Journal of Pragmatics* 34(10–11). 1621–1649.
- Grice, Paul. (1975). Logic and Conversation. In Cole, Peter & Morgan, Jerry L. (eds.), *Speech acts* (Syntax and Semantics 3), 41–58. New York: Academic Press.
- Grimshaw, Allen D. (1990). *Conflict talk: Sociolinguistic investigations of argument in conversations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gruber, Helmut. (1996). *Streitgespräche. Zur Pragmatik einer Diskursform*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Gruber, Helmut. (1998). Disagreeing: Sequential placement and infernal structure of disagreements in conflict episodes. *Text and Talk* 18(4). 457–503.
- Gülich, Elisabeth & Mondada, Lorenza. (2008). *Konversationsanalyse: Eine Einführung am Beispiel des Französischen*. Berlin: De Gruyter.
- Günthner, Susanne. (2013). Ko-Konstruktionen im Gespräch: Zwischen Kollaboration und Konfrontation. In Dausendschön-Gay, Ulrich & Gülich, Elisabeth & Krafft, Ulrich (eds.), *Ko-Konstruktionen in der Interaktion*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Günthner, Susanne. (2017). Diskursmarker in der Interaktion – Formen und Funktionen unverbierter guck mal- und weißt du-Konstruktionen. In Blühdorn, Hardarik & Deppermann, Arnulf & Helmer, Henrike (eds.), *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen*, 103–130. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung.
- Günthner, Susanne & Knoblauch, Hubert. (2007). Institutionen der Kommunikation. Theoretische und methodologische Aspekte der Analyse kommunikativer Gattungen. In Auer, Peter & Baßler, Harald (eds.), *Reden und Schreiben in der Wissenschaft*, 53–65. Frankfurt am Main: Campus.
- Günthner, Susanne & König, Katharina. (2016). Kommunikative Gattungen in der Interaktion: Kulturelle und grammatische Praktiken im Gebrauch. In Deppermann, Arnulf & Feilke, Helmut & Linke, Angelika (eds.), *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Berlin/Boston: De Gruyter.

- Hannken-Illjes, Kati. (2018). *Argumentation: Einführung in die Theorie und Analyse der Argumentation* (Narr Studienbücher). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Hasson, Uri & Glucksberg, Sam. (2006). Does understanding negation entail affirmation? An examination of negated metaphors. *Journal of Pragmatics* 38(7). 1015–1032.
- Hausendorf, Heiko. (2003). Deixis and speech situation revisited: The mechanism of perceived perception. In Lenz, Friedrich (ed.), *Deictic Conceptualisation of Space, Time and Person* (Pragmatics & Beyond New Series 112), 249–269. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Hausendorf, Heiko & Quasthoff, Uta M. (2005). *Sprachentwicklung und Interaktion: eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Heath, Christian. (1986). *Body movement and speech in medical interaction*. Cambridge University Press. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heller, Vivien. (2012). *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Hellermann, John. (2008). *Social Actions for Classroom Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Hellermann, John. (2011). Members' methods, members' competencies: Evidence of language learning in longitudinal studies of other-initiated repair. In Hall, Joan Kelly & Hellermann, John & Pekarek Doehler, Simona (eds.), *The Development of Interactional Competence*. Bristol: Multilingual Matters.
- Hellermann, John. (2018). Talking About Reading: Changing Practices for a Literacy Event. In Pekarek Doehler, Simona & Wagner, Johannes & González-Martínez, Esther (eds.), *Longitudinal Studies on the Organization of Social Interaction*, 105–142. London: Palgrave Macmillan.
- Helmer, Henrike. (2011). *Die Herstellung von Kohärenz in der Interaktion durch Turnanschlüsse mit "dann"*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Heritage, John. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge/New York: Polity Press.
- Heritage, John. (1985). Recent developments in Conversation Analysis. *Sociolinguistics* 15. 1–19.
- Heritage, John. (1988). Explanations as accounts: a conversation analytic perspective. In Antaki, Charles (ed.), *Analysing Everyday Explanation: A Casebook of Methods*, 127–144. London, Newbury Park: Sage Publications.
- Heritage, John. (1990). Intention, meaning and strategy: Observations on constraints on interaction analysis. *Research on Language & Social Interaction* 24(1–4). 311–332.
- Heritage, John. (2012). The Epistemic Engine: Sequence Organization and Territories of Knowledge. *Research on Language & Social Interaction* 45(1). 30–52.
- Heritage, John & Robinson, Jeffrey D. (2006). The Structure of Patients' Presenting Concerns: Physicians' Opening Questions. *Health Communication* 19(2). 89–102.
- Heritage, John & Sorjonen, Marja-Leena. (1994). Constituting and maintaining activities across sequences: *And*-prefacing as a feature of question design. *Language in Society* 23(1). 1–29.
- Hitzler, Sarah. (2012). *Aushandlung ohne Dissens? Praktische Dilemmata der Gesprächsführung im Hilfeplangespräch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hofmann, Annett. (2020). Kindzentriert anthropologisch forschen. *Mitteilungen der Berliner Gesellschaft für Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte* 41. 161–170.
- Honda, Atsuko. (2002). Conflict management in Japanese public affairs talk shows. *Journal of Pragmatics* 34(5). 573–608.
- Honig, Michael-Sebastian & Lange, Andreas & Leu, Hans Rudolf (eds.). (1999). *Aus der Perspektive von Kindern? zur Methodologie der Kindheitsforschung* (Kindheiten Bd. 16). Weinheim: Juventa.
- Horn, Laurence R. (1989). *A natural history of negation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hörner, Wolfgang & Driesch, Barbara & Jobst, Solvejg. (2010). *Bildung, Erziehung, Sozialisation*. Stuttgart: UTB.
- Husserl, Edmund. (1913). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie* (Philosophische Bibliothek). Hamburg: Meiner. (Ed. Ströker, Elisabeth.)
- Hutchby, Ian. (1992). Confrontation Talk: Aspects of "Interruption" in Argument Sequences on Talk Radio. *Text* 12(3). 343–371.
- Hutchby, Ian & Wooffitt, Robin. (2008). *Conversation analysis*. 2. Aufl. Cambridge/Malden: Polity.
- Imo, Wolfgang. (2010). Das Adverb *jetzt* zwischen Zeit- und Gesprächsdeixis. *zfgl* 38(1). 25–58.
- Imo, Wolfgang. (2017). Über "nein." *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 45(1). 40–72.
- Imo, Wolfgang & Lanwer, Jens. (2019). *Interaktionale Linguistik: Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Iverson, Jana M. & Goldin-Meadow, Susan. (2005). Gesture Paves the Way for Language Development. *Psychological Science* 16(5). 367–371.
- Jacobs, Joachim. (1982). *Syntax und Semantik der Negation im Deutschen* (Studien Zur Theoretischen Linguistik Bd. 1). München: W. Fink.

- Jacobs, Scott. (2002). Maintaining neutrality in dispute mediation: managing disagreement while managing not to disagree. *Journal of Pragmatics* 34(10–11). 1403–1426.
- Jefferson, Gail. (1989). Preliminary notes on a possible metric which provides for a 'standard maximum' silence of approximately one second in conversation. In Roger, Derek & Bull, Peter (eds.), *Conversation: An Interdisciplinary Perspective*, 166–196. England: Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters.
- Jones, Sarah & Zimmerman, Don H. (2003). A child's point and the achievement of intentionality. *Gesture* 3. 155–185.
- Kachel, Ulrike & Tomasello, Michael. (2019). 3- and 5-Year-Old Children's Adherence to Explicit and Implicit Joint Commitments. *Developmental Psychology* 55(1). 80–88.
- Kahneman, Daniel. (2011). *Schnelles Denken, langsames Denken*. 16. Aufl. München: Siedler-Verlag. (Übers. Schmidt, Thorsten.)
- Kaiser, Julia. (2017). „Absolute“ Verwendungen von Modalverben im gesprochenen Deutsch. Eine interaktionslinguistische Untersuchung. (Oralingua 15). Heidelberg: Winter.
- Kakavá, Christina. (2002). Opposition in Modern Greek discourse: cultural and contextual constraints. *Journal of Pragmatics* 34(10–11). 1537–1568.
- Kangasharju, Helena. (2002). Alignment in disagreement: forming oppositional alliances in committee meetings. *Journal of Pragmatics* 34(10–11). 1447–1471.
- Kasper, Gabriele & Wagner, Johannes. (2014). Conversation Analysis in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics* 34. 171–212.
- Keel, Sara. (2016). *Socialization: parent-child interaction in everyday life*. London: Routledge.
- Keller-Cohen, Deborah & Gracey, Cheryl A. (1979). Learning to Say No: Functional Negation in Discourse. *Language, Children and Society*, 197–212. Elsevier.
- Kendon, Adam. (1990). *Conducting interaction: patterns of behavior in focused encounters*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kendon, Adam. (2004). *Gesture: visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kendrick, Kobin H. (2017). Using Conversation Analysis in the Lab. *Research on Language and Social Interaction* 50(1). 1–11.
- Kendrick, Kobin H. & Brown, Penelope & Dingemans, Mark & Floyd, Simeon & Gipper, Sonja & Hayano, Kaoru & Hoey, Elliott et al. (2020). Sequence organization: A universal infrastructure for social action. *Journal of Pragmatics* 168. 119–138.
- Kendrick, Kobin H. & Drew, Paul. (2016). Recruitment: Offers, Requests, and the Organization of Assistance in Interaction. *Research on Language and Social Interaction* 49(1). 1–19.
- Kendrick, Kobin H. & Torreira, Francisco. (2015). The timing and construction of preference: A quantitative study. *Discourse Processes* 52. 255–289.
- Kent, Alexandra. (2012). Compliance, resistance and incipient compliance when responding to directives. *Discourse Studies* 14(6). 711–730.
- Kidwell, Mardi. (2005). Gaze as social control: How very young children differentiate 'The Look' from a 'Mere Look' by their adult caregivers. *Research on Language and Social Interaction* 38(4). 417–449.
- Kidwell, Mardi. (2009). Gaze Shift as an Interactional Resource for Very Young Children. *Discourse Processes* 46(2–3). 145–160.
- Kidwell, Mardi. (2011). Epistemics and embodiment in the interactions of very young children. In Stivers, Tanya & Mondada, Lorenza & Steensig, Jakob (eds.), *The Morality of Knowledge in Conversation*, 257–282. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kidwell, Mardi. (2013). Interaction among Children. In Sidnell, Jack & Stivers, Tanya (eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*, 509–532. Chichester: John Wiley & Sons.
- Kidwell, Mardi & Zimmermann, Don H. (2006). 'Observability' in the interactions of very young children. *Communication Monographs* 73(1). 1–28.
- Killmer, Helene. (2023). How parents with aphasia deal with children's resistance to requests. *Clinical Linguistics & Phonetics* 1–21.
- Klann-Delius, Gisela. (2016). *Spracherwerb: eine Einführung: mit Abbildungen und Grafiken* (Lehrbuch J.B. Metzler). 3. Aufl. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Klatt, Marie & Krug, Maximilian. (2023). Von der Disalignierung zum Disengagement: Aushandlung von Partizipation in konfliktären Eltern-Kind-Interaktionen. *fokus:interaktion: eine Open-Access-Zeitschrift für Nachwuchswissenschaftler*innen der Gesprächsforschung*. DuEPublico: Duisburg-Essen Publications online, University of Duisburg-Essen.
- Kleining, Gerhard. (1986). Das qualitative Experiment. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*(38). 724–750.
- Klippi, Anu. (2015). Pointing as an embodied practice in aphasic interaction. *Aphasiology* 29(3). 337–354.
- Koczogh, Helga. (2013). Scrutinizing the Concept of (Verbal) Disagreement. *Argumentum* 9. 211–222.

- Koschmann, Timothy. (2013). Conversation analysis and learning in interaction. In Chapelle, Carol A. (ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*, 1038–1043. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Koschmann, Timothy & Sigley, Robert & Zemel, Alan & Maher, Carolyn. (2018). How the “Machinery” of Sense Production Changes Over Time. In Pekarek Doehler, Simona & Wagner, Johannes & González-Martínez, Esther (eds.), *Longitudinal Studies on the Organization of Social Interaction*, 173–192. London: Palgrave Macmillan.
- Kotthoff, Helga. (1993). Disagreement and concession in disputes: On the context sensitivity of preference structures. *Language in Society* 22(2). 193–216.
- Krah, Antje. (2017). Gespräche in der Familie als unterrichtsähnliche Interaktion. (Normative) Rahmungen argumentativer Entscheidungsdiskurse. In Hauser, Stefan & Luginbühl, Martin (eds.), *Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion: normative Ansprüche und kommunikative Praktiken* (Mündlichkeit 5), 189–215. Bern: hep, der Bildungsverlag.
- Kreuz, Judith. (2021). *Ko-konstruiertes Begründen unter Kindern: eine gesprächsanalytische Studie von Kleingruppeninteraktionen in der Primarschule* (Stauffenburg Linguistik Band 120). Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Kreuz, Judith & Mundwiler, Vera & Luginbühl, Martin. (2017). Mündliches Argumentieren im Spannungsfeld zwischen Kollaboration und Abgrenzung. Zu lokalen Gruppenidentitäten in schulischen Einigungsdiskussionen. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 2(2). 147–159.
- Krug, Maximilian. (2019). Review: Charles Goodwin (2018). Co-Operative Action. *Forum: Qualitative Sozialforschung / Social Research*. 20(1). 1–7.
- Krug, Maximilian. (2022). *Gleichzeitigkeit in der Interaktion: Strukturelle (In)Kompatibilität bei Multiaktivitäten in Theaterproben* (Linguistik – Impulse & Tendenzen 99). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Krug, Maximilian & Messner, Monika & Schmidt, Axel & Wessel, Anna. (2020). Instruktionen in Theater- und Orchesterproben Zur Einleitung in dieses Themenheft. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift Zur Verbalen Interaktion*. 155–189.
- Kutylowski, Jaroslaw. (2023). *DeepL*. Köln: DeepL SE. (www.deepl.com/translator) [Abgerufen am 18.07.2024]
- Laakso, Minna. (2015). Collaborative participation in aphasic word searching: comparison between significant others and speech and language therapists. *Aphasiology* 29(3). 269–290.
- Labov, William. (1972). Some principles of linguistic methodology. *Language in Society* 1(1). 97–120.
- Laner, Barbara. (2022). “Guck mal der Baum” – Zur Verwendung von Wahrnehmungsimperativen mit und ohne mal. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift Zur Verbalen Interaktion* (23). 1–35.
- Langlotz, Andreas & Locher, Miriam A. (2012). Ways of communicating emotional stance in online disagreements. *Journal of Pragmatics* 44(12). 1591–1606.
- Lee, Seung-Hee & Tanaka, Hiroko. (2016). Affiliation and alignment in responding actions. *Journal of Pragmatics* 100. 1–7.
- Lerner, Gene H. (1995). Turn design and the organization of participation in instructional activities. *Discourse Processes* 19(1). 111–131.
- Levinson, Stephen C. (1990). *Pragmatik* (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 39). Tübingen: Max Niemeyer Verlag. (Ed. Baumgärtner, Klaus. Übers. Fries, Ursula.)
- Levinson, Stephen C. (1992). Activity types and language. In Drew, Paul & Heritage, John (eds.), *Talk at work: Interaction in institutional settings*, 66–100. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levinson, Stephen C. (2013). Action Formation and Ascription. In Sidnell, Jack & Stivers, Tanya (eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*, 101–130. Malden: Wiley-Blackwell.
- Li, Xiaoting. (2019). Negotiating Activity Closings with Reciprocal Head Nods in Mandarin Conversation. In Reber, Elisabeth & Gerhardt, Cornelia (eds.), *Embodied Activities in Face-to-face and Mediated Settings*, 369–396. Cham: Springer International Publishing.
- Linell, Per. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: Information Age Pub.
- Lippe, Peter von der. (1993). *Deskriptive Statistik* (UTB für Wissenschaft Uni-Taschenbücher Wirtschaftswissenschaften 1632). Stuttgart: Fischer.
- Liszkowski, Ulf. (2006). Infant pointing at twelve months: Communicative goals, motives, and social-cognitive abilities. In Enfield, Nick J. & Levinson, Stephen C. (eds.), *Roots of human sociality: Culture, cognition and interaction*, 153–178. Oxford: Routledge.
- Liu, Ruey-Ying. (2022). Guiding Children to Respond: Prioritizing Children’s Participation Over Interaction Progression. *Research on Language and Social Interaction* 55(2). 184–202.
- Luhmann, Niklas. (1984). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 666). 18. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mandel, Daniel. (2023). *Jemandem eine Stimme geben. Polyphone und polykinetische Äußerungen im Sprechen von Angesicht zu Angesicht*. Freiburg: Albert-Ludwigs-Universität.
- Manderscheid, Katharina. (2012). *Sozialwissenschaftliche Datenanalyse mit R: eine Einführung* (Lehrbuch). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Markee, Numa. (2004). Zones of Interactional Transition in ESL Classes. *The Modern Language Journal* 88(4). 583–596.
- Marra, Meredith. (2012). Disagreeing without being disagreeable: Negotiating workplace communities as an outsider. *Journal of Pragmatics* 44(12). 1580–1590.
- Maynard, Douglas W. (1985a). How children start arguments. *Language in Society* 14. 1–30.
- Maynard, Douglas W. (1985b). On the Functions of Social Conflict Among Children. *American Sociological Review* 50(2). 207.
- Mayring, Philipp. (2023). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 7. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Maywald, Jörg. (2015). *Sexualpädagogik in der Kita: Kinder schützen, stärken, begleiten* (Fachwissen KITA). 2. Aufl. Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Mazeland, Harrie. (2019). Position Expansion in Meeting Talk: An Interaction-Re-organizing Type of and-Prefaced Other-Continuation. In Reber, Elisabeth & Gerhardt, Cornelia (eds.), *Embodied Activities in Face-to-face and Mediated Settings*, 397–433. Cham: Springer International Publishing.
- McHoul, Alexander. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society* 7(2). 183–213.
- McNeill, David. (1992). *Hand and mind: what gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- McNeill, David & McNeill, Nobuko B. (1968). What does a child mean when he says no? In Zale, Eric M. (ed.), *Proceedings of the Conference on Language and Language Behaviour*. New York: Appleton Century-Crofts.
- Meißner, Iris & Wyss, Eva Lia (eds.). (2017). *Begründen - Erklären - Argumentieren: Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik* (Stauffenburg Linguistik Band 93). Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Meltzoff, Andrew & Gopnik, Alison. (1993). The role of imitation in understanding persons and developing a theory of mind. In Baron-Cohen, Simon & Tager-Flusberg, Helen & Cohen, Donald J. (eds.), *Understanding Other Minds. Perspectives from Autism*, 335–366. Oxford/New York/Tokyo: Oxford University Press.
- Melzer, Dawn K. & Palermo, Cori A. (2016). ‘Mommy, You are the Princess and I am the Queen’: How Preschool Children’s Initiation and Language Use During Pretend Play Relate to Complexity: Factors Related to Complexity in Pretend Play. *Infant and Child Development* 25(2). 221–230.
- Merleau-Ponty, Maurice. (1945). *Phénoménologie de la perception*. 2. Aufl. Paris: Gallimard.
- Mermelshtine, Roni. (2017). Parent-child learning interactions: A review of the literature on scaffolding. *British Journal of Educational Psychology* 87(2). 241–254.
- Mey, Günter. (2013). “Aus der Perspektive der Kinder”: Ansprüche und Herausforderungen einer programmatischen Konzeption in der Kindheitsforschung. *Psychologie und Gesellschaftskritik* 37(3/4). 53–71.
- Meyer, Christian & Streeck, Jürgen & Jordan, J. Scott (eds.). (2017). *Intercorporeality: emerging socialities in interaction* (Foundations of Human Interaction). New York: Oxford University Press.
- Microsoft. (2018). *Excel*. (<https://www.microsoft.com>) [Abgerufen am 18.07.2024]
- Mondada, Lorenza. (2009). Emergent focused interactions in public places: A systematic analysis of the multimodal achievement of a common interactional space. *Journal of Pragmatics* 41(10). 1977–1997.
- Mondada, Lorenza. (2014a). Requesting immediate action in the surgical operating room: Time, embodied resources and praxeological embeddedness. In Drew, Paul & Couper-Kuhlen, Elizabeth (eds.), *Studies in Language and Social Interaction* 26, 269–302. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Mondada, Lorenza. (2014b). The local constitution of multimodal resources for social interaction. *Journal of Pragmatics* 65. 137–156.
- Mondada, Lorenza. (2016). Challenges of Multimodality: Language and the Body in Social Interaction. *Journal of Sociolinguistics* 20(3). 336–366.
- Mondada, Lorenza. (2018). Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction: Challenges for Transcribing Multimodality. *Research on Language and Social Interaction* 51(1). 85–106.
- Mondada, Lorenza. (2019). Contemporary issues in conversation analysis: Embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction. *Journal of Pragmatics* 145. 47–62.
- Mondada, Lorenza. (2021a). Membership categories and the sequential multimodal organization of action: Walking, perceiving, and talking in material-spatial ecologies. In Smith, Robin J. & Fitzgerald, Richard & Housley, William (eds.), *On Sacks. Methodology, Materials, and Inspirations*. London: Routledge.
- Mondada, Lorenza. (2021b). Organisation multimodale de la participation au sein du couple : corporeite, materialite et sensorialite dans l’interaction sociale. *Langage et Société* 173. 25–55.

- Mondada, Lorenza & Schmitt, Reinhold (eds.). (2010). *Situationseröffnungen: zur multimodalen Herstellung fokussierter Interaktion*. Tübingen: Narr.
- Morek, Miriam. (2015). Dissensbearbeitung unter Gleichaltrigen – (k)ein Kontext für den Erwerb argumentativer Gesprächsfähigkeiten?. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 62(1). 34–46.
- Morek, Miriam. (2016). „watt soll ich dazu SAgen“ – (Dis)Alignment bei der interaktiven Manifestation epistemischer Asymmetrien. In Groß, Alexandra & Harren, Inga (Eds.), *Wissen in institutioneller Interaktion* (Forum Angewandte Linguistik 55), 145–175. Berlin: Peter Lang.
- Morgenstern, Aliyah. (2006). *Un Je en construction : Génèse de l'auto-désignation chez le jeune enfant*. Paris: Ophrys.
- Morgenstern, Aliyah. (2014). Children's multimodal language development. In Fäcke, Christiane (ed.), *Manual of language acquisition*, 123–142. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Mortelmans, Tanja. (2019). Rezensionen: Carolin Baumann. 2017. Bedeutung und Gebrauch der deutschen Modalverben. Lexikalische Einheit als Basis kontextueller Vielheit (Linguistik – Impulse und Tendenzen 72). Berlin/Boston: De Gruyter. 461 S. Julia Kaiser. 2017. „Absolute“ Verwendungen von Modalverben im gesprochenen Deutsch. Eine interaktionslinguistische Untersuchung (Ora Lingua 15). Heidelberg: Winter. 332 S. *Zeitschrift für Rezensionen zur germanistischen Sprachwissenschaft* 11(1–2). 52–58.
- Muller, Claude. (1992). La négation comme jugement. *Langue française* 94(1). 26–34.
- 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. *Gesprächsforschung* 20. 323–383.
- Muntigl, Peter & Turnbull, William. (1998). Conversational Structure and facework in arguing. *Journal of Pragmatics* 29. 225–256.
- Nelson, Gayle L. & Carson, Joan & Albat, Mahmoud & Waguida, El Bakary. (2002). Cross-Cultural Pragmatics: Strategy Use in Egyptian Arabic and American English Refusals. *Applied Linguistics* 23(2). 163–189.
- Neyer, Franz J. & Asendorpf, Jens. (2018). *Psychologie der Persönlichkeit: mit 136 Abbildungen und 114 Tabellen* (Springer-Lehrbuch). 6. Aufl. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Nguyen, Hanh Thi & Nguyen, Minh Thi Thuy. (2016). „But please can I play with the iPad?\": The development of request negotiation practices by a four-year-old child. *Journal of Pragmatics* 101. 66–82.
- Ninio, Anat & Bruner, Jerome. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language* 5(1). 1–15.
- Northrup, Jessie B. & Iverson, Jana M. (2020). Multimodal coordination of vocal and gaze behavior in mother–infant dyads across the first year of life. *Infancy* 25(6). 952–972.
- Ochs, Elinor & Schieffelin, Bambi B. (1979). *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press.
- Oloff, Florence. (2014). L'évaluation des compléments collaboratifs: analyse séquentielle et multimodale de tours de parole co-construits. *SHS Web of Conferences* 8. 2125–2145. (Ed. Neveu, Franck & Blumenthal, Peter & Hriba, Linda & Gerstenberg, Annette & Meinschaefer, Judith & Prévost, Sophie.)
- Park, Innhwa. (2010). Marking an impasse: The use of anyway as a sequence-closing device. *Journal of Pragmatics* 42(12). 3283–3299.
- Pavlidou, Theodossia. (1991). Cooperation and the choice of linguistic means: Some evidence from the use of the subjunctive in modern Greek. *Journal of Pragmatics* 15(1). 11–42.
- Pekarek Doehler, Simona & Wagner, Johannes & González-Martínez, Esther (eds.). (2018). *Longitudinal Studies on the Organization of Social Interaction*. London: Palgrave Macmillan.
- Peräkylä, Anssi & Voutilainen, Liisa & Lehtinen, Maarit & Wuolio, Mariel. (2021). From Engagement to Disengagement in a Psychiatric Assessment Process. *Symbolic Interaction* 45(2). 257–296.
- Peters, Uwe. (2022). What Is the Function of Confirmation Bias? *Erkenntnis* 87(3). 1351–1376.
- Pfänder, Stefan & Couper-Kuhlen, Elizabeth. (2019). Turn-sharing revisited: An exploration of simultaneous speech in interactions between couples. *Journal of Pragmatics* 147. 22–48.
- Pfeiffer, Martin & Anna, Marina. (2021). Recruiting Assistance in Early Childhood: Longitudinal Changes in the Use of “Oh+X” as a Way of Reporting Trouble in German. *Research on Language and Social Interaction* 54(2). 142–162.
- Phinney, Jean S. (1986). The Structure of 5-Year-olds' Verbal Quarrels With Peers and Siblings Mar 1, 1986; 147, 1. *The Journal of Genetic Psychology* 147(1). 47–60.
- Piaget, Jean. (1926). *The language and thought of the child*. London: Kegan Paul, Trench & Trubner.
- Piaget, Jean. (1978). *Le Jugement et le raisonnement chez l'enfant* (Actualités pédagogiques et psychologiques). 8 éd. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Platon. (2014). *Le sophiste ou de l'Etre (Nouvelle édition augmentée)*. Arvensa.

- Pomerantz, Anita. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shaped. In Atkinson, J. Maxwell & Heritage, John, *Structures of Social Action*, 57–101. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pomerantz, Anita & Fehr, B.J. (2011). Conversation Analysis: An Approach to the Analysis of Social Interaction. *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pomerantz, Anita & Heritage, John. (2013). Preference. In Sidnell, Jack & Stivers, Tanya (eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*, 210–228. Chichester: John Wiley & Sons.
- Premack, David & Woodruff, Guy. (1978). Does the chimpanzee have a “theory of mind”? *Behavioural and Brain Sciences* 1. 515–526.
- Proske, Nadine. (2014). h ach KOMM; hör AUF mit dem kIEInkram. Die Partikel komm zwischen Interjektion und Diskursmarker. *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 15. 121–160.
- Proske, Nadine. (2017). Zur Funktion und Klassifikation gesprächsorganisatorischer Imperative. In Blüh-dorn, Hardarik & Deppermann, Arnulf & Helmer, Henrike & Spranz-Fogasy, Thomas (eds.), *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen*, 73–101. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung.
- Punch, Samantha. (2002). Research with Children. The same or different from research with adults? *Childhood* 9(3). 321–341.
- Pursi, Annukka. (2019). Play in adult-child interaction: Institutional multi-party interaction and pedagogical practice in a toddler classroom. *Learning, Culture and Social Interaction* 21. 136–150.
- Quasthoff, Uta. (2015). Ko-Konstruktion in Erwachsenen-Kind Interaktionen: membership und der Erwerb von sprachlicher Kompetenz. In Dausendschön-Gay, Ulrich & Güllich, Elisabeth & Krafft, Ulrich (eds.), *Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen* (Sozialtheorie), 287–312. Bielefeld: transcript Verlag.
- Quasthoff, Uta & Kern, Friederike & Ohlhus, Sören & Stude, Juliane (eds.). (2018). *Diskurse und Texte von Kindern: Praktiken - Fähigkeiten - Ressourcen: Erwerb* (Stauffenburg Linguistik Band 103). Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Quasthoff, Uta & Kluger, Christian. (2021). Familiäre Interaktionsmuster als Erwerbsressource im längsschnittlichen Verlauf. In Quasthoff, Uta & Heller, Vivien & Morek, Miriam (eds.), *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passagen und Teilhabechancen*, 107–156. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Quasthoff, Uta & Krahl, Antje. (2011). Familiäre Kommunikation als Spracherwerbsressource: das Beispiel argumentativer Kompetenzen. *Sprache und Generation* Thema Deutsch. 115–132. (Ed. Neuland, Eva.)
- Rauniomaa, Mirka & Keisanen, Tiina. (2012). Two multimodal formats for responding to requests. *Journal of Pragmatics* 44(6–7). 829–842.
- Raymond, Chase Wesley. (2019). Intersubjectivity, Normativity, and Grammar. *Social Psychology Quarterly* 82(2). 182–204.
- Raymond, Geoffrey. (2003). Grammar and Social Organization: Yes/No Interrogatives and the Structure of Responding. *American Sociological Review* 68(6). 939–967.
- Reed, Darren J. (2015). Relinquishing in musical masterclasses: Embodied action in interactional projects. *Journal of Pragmatics* 89. 31–49.
- Regner, Michael & Schubert-Suffrian, Franziska. (2021). *Partizipation in der Kita: Projekte und den Alltag demokratisch mit Kindern gestalten*. 2. Aufl. Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Rendle-Short, Johanna & Cobb-Moore, Charlotte & Danby, Susan. (2014). Aligning in and through interaction: Children getting in and out of spontaneous activity. *Discourse Studies* 16(6). 792–815.
- Renner, Karl-Heinz & Jacob, Nora-Corina. (2020). *Das Interview: Grundlagen und Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften* (Basiswissen Psychologie). Berlin/Heidelberg: Springer.
- Robinson, Jeffrey D. (2003). An Interactional Structure of Medical Activities During Acute Visits and Its Implications for Patients’ Participation. *Health Communication* 15(1). 27–59.
- Robinson, Jeffrey D. (2007). The Role of Numbers and Statistics within Conversation Analysis. *Communication Methods and Measures* 1(1). 65–75.
- Robinson, Jeffrey D. (2013). Overall Structural Organization. In Sidnell, Jack & Stivers, Tanya (eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*, 257–280. Chichester: Wiley.
- Robinson, Jeffrey D. (ed.). (2016). *Accountability in social interaction* (Foundations of Human Interaction). New York: Oxford University Press.
- Rohlfing, Katharina J. (2019). *Frühe Sprachentwicklung* (Uni-Taschenbücher 4783). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Rollins, Pamela Rosenthal. (2013). Developmental Pragmatics. In Huang, Yan (ed.), *The Oxford Handbook of Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

- Rossano, Federico. (2013). Gaze in Conversation. In Sidnell, Jack & Stivers, Tanya (eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*, 308–329. Chichester: John Wiley & Sons.
- Rossano, Federico & Brown, Penelope & Levinson, Stephen C. (2009). Gaze, questioning, and culture. In Sidnell, Jack (ed.), *Conversation Analysis*, 187–249. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rossi, Giovanni. (2012). Bilateral and Unilateral Requests: The Use of Imperatives and *Mi X?* Interrogatives in Italian. *Discourse Processes* 49(5). 426–458.
- Rossi, Giovanni. (2014). When do people not use language to make requests?. In Drew, Paul & Couper-Kuhlen, Elizabeth (eds.), *Requesting in Social Interaction*, 303–334. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- RStudio Team. (2021). RStudio. (<https://posit.co/>)
- Rubin, Joan. (1981). *How to Tell When Someone is Saying "no" Revisited*. *Professional Papers*. Los Alamitos: Eric. 1–17.
- Sachs, Jacqueline. (1980). The role of adult-child play in language development. *New Directions for Child and Adolescent Development* 1980(9). 33–48.
- Sacks, Harvey. (1972). On the analyzability of stories by children. In Gumperz, John J. & Hymes, Dell (eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, 325–345. New York: Rinehart & Winston.
- Sacks, Harvey. (1980). Button Button Who's Got the Button. *Sociological Inquiry* 50(3–4). 318–327.
- Sacks, Harvey. (1987). On the Preferences for Agreement and Contiguity in Sequences in Conversation. In Button, Graham & Lee, John R. E. (eds.), *Talk and Social Organisation*, 54–69. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters.
- Sacks, Harvey. (1995). *Lectures on conversation: volumes I & II*. Oxford: Blackwell. (Ed. Jefferson, Gail.)
- Sacks, Harvey & Schegloff, Emanuel A. & Jefferson, Gail. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language* 50(4). 696–735.
- Salazar Campillo, Patricia & Safont-Jordà, M. Pilar & Codina-Espurz, Victòria. (2009). Refusal Strategies: A Proposal from a Sociopragmatic Approach. *Evista Electrónica de Lingüística Aplicada* 8. 139–150.
- Schegloff, Emanuel A. (1968). Sequencing in Conversational Openings. *American Anthropologist* 70(6). 1075–1095.
- Schegloff, Emanuel A. (1972). Notes on a conversational practice: formulating place. In Sudnow, David (ed.), *Studies in Social Interaction*, 75–119. New York: The Free Press.
- Schegloff, Emanuel A. (1988). On an actual virtual servo-mechanism for guessing bad news. *Social problems* 35(4). 442–457.
- Schegloff, Emanuel A. (1993). Reflections on Quantification in the Study of Conversation. *Research on Language & Social Interaction* 26(1). 99–128.
- Schegloff, Emanuel A. (1996). Confirming Allusions: Toward an Empirical Account of Action. *American Journal of Sociology* 102(1). 161–216.
- Schegloff, Emanuel A. (1997). Practices and actions: Boundary cases of other-initiated repair. *Discourse Processes* 23(3). 499–545.
- Schegloff, Emanuel A. (2007). *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, Emanuel A. & Lerner, Gene H. (2009). Beginning to Respond: *Well*-Prefaced Responses to *Wh*-Questions. *Research on Language & Social Interaction* 42(2). 91–115.
- Schegloff, Emanuel A. & Sacks, Harvey. (1973). Opening up Closings. *Semiotica* 8(4). 289–327.
- Scherr, Albert. (2006). Bildung, Erziehung, Sozialisation. In Scherr, Albert (ed.), *Soziologische Basics. Eine Einführung für Pädagogen und Pädagoginnen*, 23–28. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmidt, Axel & Zinken, Jörg. (2021). Directing, negotiating and planning: “Aus Spiel” (‘for play’) in children’s pretend joint play. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift Zur Verbalen Interaktion* (22). 151–178.
- Schnabel, Peter-Ernst. (2012). Eltern-Kind-Interaktionen. In Bauer, Ullrich & Bittlingmayer, Uwe H. & Scherr, Albert (eds.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, 947–968. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schneider, Wilhelm. (1994). *Die Beobachtung von Kommunikation. Zur kommunikativen Konstruktion sozialen Handelns*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schütz, Alfred & Luckmann, Thomas. (1975). *Strukturen der Lebenswelt* (Uni-Taschenbücher GmbH). Darmstadt/Neuwied: UTB.
- Schwitalla, Johannes. (1992). Über einige Weisen des gemeinsamen Sprechens. Ein Beitrag zur Theorie der Beteiligungsrollen im Gespräch. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 11(1). 68–98.
- Scott, Marvin B. & Lyman, Stanford M. (1968). Accounts. *American Sociological Review* 33(1). 46–62.

- Scott, Suzanne. (2002). Linguistic feature variation within disagreements: An empirical investigation. *Text – Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse* 22(2). 301–328.
- Searle, John R. (1992). *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 458). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (Übers. Wiggershaus, Rolf & Wiggershaus, Renate.)
- Selting, Margret. (2013). Verbal, vocal, and visual practices in conversational interaction. In Müller, Cornelia & Cienki, Alan & Fricke, Ellen & Ladewig, Silva & McNeill, David & Tessendorf, Sedinha (eds.), *Body – Language – Communication* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 38), 589–609. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Selting, Margret. (2016). Praktiken des Sprechens und Interagierens im Gespräch aus der Sicht von Konversationsanalyse und Interaktionaler Linguistik. In Deppermann, Arnulf & Feilke, Helmuth & Linke, Angelika (eds.), *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Selting, Margret & Auer, Peter & Barth-Weingarten, Dagmar & Bergmann, Jörg & Bergmann, Pia & Birkner, Karin & Couper-Kuhlen, Elizabeth et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift Zur Verbalen Interaktion* 10. 353–402.
- Selting, Margret & Couper-Kuhlen, Elizabeth (eds.). (2001). *Studies in interactional linguistics* (Studies in Discourse and Grammar 10). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Serif Europe. (2024). *Affinity Photo 2*. (<https://affinity.serif.com/>) [Abgerufen am 18.07.2024]
- Shantz, Carolyn U. (1987). Conflicts between children. *Child development* 58(2). 283–305.
- Sheldon, Amy. (1992). Conflict talk: Sociolinguistic challenges to self-assertion and how young girls meet them. *Merrill-Palmer Quarterly* 38(1). 95–117.
- Sheldon, Amy. (1996). You Can Be the Baby Brother, But You Aren't Born Yet: preschool Girls' Negotiation for Power and Access in Pretend Play. *Research on Language and Social Interaction* 29(1). 57–80.
- Sidnell, Jack. (2006). Coordinating Gesture, Talk, and Gaze in Reenactments. *Research on Language & Social Interaction* 39(4). 377–409.
- Sidnell, Jack. (2009). Participation. In D'hondt, Sigurd & Östman, Jan-Ola & Verschueren, Jef (eds.), *Handbook of Pragmatics Highlights* 4, 125–156. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Sidnell, Jack. (2012). "Who knows best?": Evidentiality and epistemic asymmetry in conversation. *Pragmatics and Society* 3(2). 294–320.
- Sidnell, Jack & Stivers, Tanya (eds.). (2013). *The handbook of conversation analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Siegler, Robert S. & Eisenberg, Nancy & DeLoache, Judy S. & Saffran, Jenny. (2016). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (Lehrbuch). 4. Aufl. Berlin/Heidelberg: Springer. (Ed. Grabowski, Joachim & Schönfeldt, Edeltraud & Pauen, Sabina. Übers. Neuser-von Oettingen, Katharina.)
- Snow, Catherine. (1995). Issues in the Study of Input: Finetuning, Universality, Individual and Developmental Differences, and Necessary Causes. In Fletscher, Paul & MacWhinney, Brian (eds.), *The Handbook of Child Language*, 180–193. Oxford: Blackwell.
- Snow, Catherine & Ferguson, Charles. (1977). *Talking to children: language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sonesson, Göran. (2017). Mastering phenomenological semiotics with Husserl and Peirce. In Bankov, Kristian & Cobley, Paul (eds.), *Semiotics and its Masters*, 83–102. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Spitz, Rene A. (1957). *No and Yes: On the Genesis of Human Communication*. New York: International Universities Press.
- Spranz-Fogasy, Thomas. (1997). *Interaktionsprofile*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spranz-Fogasy, Thomas & Fleischmann, Thomas. (1993). Types of Dispute Courses in Family Interaction. *Argumentation. An international Journal on Reasoning* 7. 221–235.
- Steensig, Jakob. (2019). Conversation Analysis and Affiliation and Alignment. In Chapelle, Carol A. (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 1–6. Chichester: Wiley.
- Steensig, Jakob & Asmuß, Birte. (2005). Notes on disaligning 'yes but' initiated utterances in Danish and German conversations: Two construction types for dispreferred responses. In Hakulinen, Auli & Selting, Margret (eds.), *Studies in Discourse and Grammar* 17, 349–373. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Stern, Daniel N. (2000). *The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology: With a New Introduction Author*. New York: Basic Books.
- Stevanovic, Melisa. (2012). Establishing joint decisions in a dyad. *Discourse Studies* 14(6). 779–803.
- Stevanovic, Melisa. (2021). Deontic authority and the maintenance of lay and expert identities during joint decision making: Balancing resistance and compliance. *Discourse Studies* 23(5). 670–689.

- Stevanovic, Melisa & Peräkylä, Anssi. (2012). Deontic Authority in Interaction: The Right to Announce, Propose, and Decide. *Research on Language & Social Interaction* 45(3). 297–321.
- Stivers, Tanya. (2008). Stance, Alignment, and Affiliation During Storytelling: When Nodding Is a Token of Affiliation. *Research on Language & Social Interaction* 41(1). 31–57.
- Stivers, Tanya. (2015). Coding social interaction: A heretical approach in conversation analysis? *Research on Language and Social Interaction* 48. 1–19.
- Stivers, Tanya & Mondada, Lorenza & Steensig, Jakob. (2011). Knowledge, morality and affiliation in social interaction. In Stivers, Tanya & Mondada, Lorenza & Steensig, Jakob (eds.), 3–24, *The Morality of Knowledge in Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stivers, Tanya & Robinson, Jeffrey D. (2006). A preference for progressivity in interaction. *Language in Society* 35(03). 367–392.
- Stivers, Tanya & Rossano, Federico. (2010). Mobilizing Response. *Research on Language & Social Interaction* 43(1). 3–31.
- Stivers, Tanya & Sidnell, Jack. (2005). Introduction: Multimodal interaction. *Semiotica* 2005(156). 1–20.
- Stivers, Tanya & Sidnell, Jack. (2016). Proposals for Activity Collaboration. *Research on Language and Social Interaction* 49(2). 148–166.
- Stokoe, Elizabeth & Huma, Bogdana & Sikveland, Rein O. & Kevoe-Feldman, Heidi. (2020). When delayed responses are productive: Being persuaded following resistance in conversation. *Journal of Pragmatics* 155(2). 70–82.
- Streeck, Jürgen & Jordan, J. Scott. (2009). Projection and Anticipation: The Forward-Looking Nature of Embodied Communication. *Discourse Processes* 46(2–3). 93–102.
- Streeck, Sabine. (1989). *Die Fokussierung in Kurzzeittherapien: eine konversationsanalytische Studie* (Beiträge Zur Psychologischen Forschung 16). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Stribling, Penny & Rae, John & Dickerson, Paul. (2009). Using conversation analysis to explore the recurrence of a topic in the talk of a boy with an autism spectrum disorder. *Clinical Linguistics & Phonetics* 23(8). 555–582.
- Stukenbrock, Anja. (2014). Take the words out of my mouth: Verbal instructions as embodied practices. *Journal of Pragmatics* 65. 80–102.
- Stukenbrock, Anja. (2015). *Deixis in der face-to-face-Interaktion*: Berlin/München/Boston: De Gruyter.
- Stukenbrock, Anja. (2018). Blickpraktiken von SprecherInnen und AdressatInnen bei der Lokaldeixis: Mobile Eye Tracking-Analysen zur Herstellung von joint attention. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift Zur Verbalen Interaktion* (19). 132–168.
- Stukenbrock, Anja. (2023). Temporality and the cooperative infrastructure of human communication: Noticings to delay and to accelerate onward movement in mobile interaction. *Language & Communication* 92. 33–54.
- Sudartinah, Titik. (2023). A Conversation Analysis of Two-year-old Children’s Speech in Child-Adult Interactions. *Jurnal Obsesi : Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini* 7(3). 3345–3356.
- Tam, Catherine L. (2021). *Young Children’s Methods for Exercising Agency in their Interactions with their Parents*. Johannesburg: University of the Witwatersrand.
- Tarplee, Clare. (1993). *Working on talk: The collaborative shaping of linguistic skills within child–adult interaction*. United Kingdom: University of York. (Unveröffentlichte Dissertation).
- Tarplee, Clare. (1996). Working on young children’s utterances: Prosodic aspects of repetition during picture labelling. In Couper-Kuhlen, Elisabeth & Selting, Margaret (eds.), *Prosody in conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tarplee, Clare. (2010). Next turn and intersubjectivity in children’s language acquisition. In Gardner, Hilary & Forrester, Michael (eds.), *Analysing Interactions in Childhood Insights from Conversation Analysis*, 3–22. United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- Tesnière, Lucien. (1959). *Éléments de syntaxe structurale*. Paris: C. Klincksieck.
- Thompson, Sandra A. & Fox, Barbara A. & Couper-Kuhlen, Elizabeth. (2015). *Grammar in everyday talk: building responsive actions* (Studies in Interactional Sociolinguistics 31). Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Tollefsen, Deborah. (2005). Let’s Pretend!: Children and Joint Action. *Philosophy of the Social Sciences* 35(1). 75–97.
- Tomasello, Michael. (1995). Joint attention as social cognition. In Moore, Chris & Dunham, Philip J. (eds.), *Joint Attention: Its Origins and Role in Development*. New York/London: Psychology Press.
- Tomasello, Michael. (2000). First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics* 11(1). 61–82.
- Tomasello, Michael. (2008). *Origins of human communication*. Cambridge: MIT Press.
- Tomasello, Michael. (2009). *Why we cooperate* (A Boston Review Book). Cambridge/London: The MIT Press.

- Tomasello, Michael. (2020). *Mensch werden: eine Theorie der Ontogenese*. Berlin: Suhrkamp. (Übers. Schröder, Jürgen.)
- Tomasello, Michael & Carpenter, Malinda. (2007). Shared intentionality. *Developmental Science* 10(1). 121–125.
- Trautmann, Caroline. (2004). *Argumentieren. Funktional-pragmatische Analysen praktischer und wissenschaftlicher Diskurse* (Arbeiten Zur Sprachanalyse 43). Frankfurt am Main: Peter Lang. (Ed. Ehlich, Konrad.)
- Tulbert, Eve & Goodwin, Marjorie H. (2011). Choreographies of Attention: Multimodality in a Routine Family Activity. In Streeck, Jürgen & Goodwin, Charles & LeBaron, Curtis (eds.), *Embodied Interaction: Language and Body in the Material World*, 79–92. New York: Cambridge University Press.
- Tuncer, Sylvaine. (2015). Walking away: An embodied resource to close informal encounters in offices. *Journal of Pragmatics* 76. 101–116.
- Ueda, Keiko. (1974). Sixteen ways to avoid saying 'no' in Japan. In Condon, John C. & Mitsuko, Saito (eds.), *Intercultural Encounters with Japan: Communication, Contact and Conflict*, 185–192. Tokyo: The Simul Press.
- Umbach, Carla & Ebert, Cornelia. (2009). German demonstrative so – intensifying and hedging effects. *Sprache & Datenverarbeitung* (International Journal for Language Data Processing) 33(1-2). 153–168. (Eds. Zeevat, Henk & Schmitz, Christian).
- Ursi, Biagio Francesco. (2016). *Le refus en interaction. Une approche syntaxique et séquentielle de la négation*. Lyon: Université Lumière Lyon 2.
- Vatanen, Anna & Haddington, Pentti. (2021). Multiactivity in adult-child interaction: accounts resolving conflicting courses of action in request sequences. *Text & Talk* 43(2). 1–28.
- Vinkhuyzen, Erik & Szymanski, Margaret H. (2005). Would You Like to Do it Yourself? Service Requests and Their Non-granting Responses. In Richards, Keith & Seedhouse, Paul (eds.), *Applying Conversation Analysis*, 91–106. New York: Palgrave Macmillan.
- Vuchinich, Samuel. (1986). On Attenuation in Verbal Family Conflict. *Social Psychology Quarterly* 49(4).
- Vuchinich, Samuel. (1987). Starting and Stopping Spontaneous Family Conflicts. *Journal of Marriage and the Family* 49(3). 591–601.
- Vuchinich, Samuel. (1990). The sequential organization of closing in verbal family conflict. In Grimshaw, Allen D. (ed.), *Conflict talk: Sociolinguistic Investigations of Arguments in Conversations*, 118–138. New York: Cambridge University Press.
- Vygotskij, Lev S. (1934). *Denken und Sprechen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wagner, Johannes & Pekarek Doehler, Simona & González-Martínez, Esther. (2018). Longitudinal Research on the Organization of Social Interaction: Current Developments and Methodological Challenges. In Pekarek Doehler, Simona & Wagner, Johannes & González-Martínez, Esther (eds.), *Longitudinal Studies on the Organization of Social Interaction*, 3–36. London: Palgrave Macmillan.
- Walker, Gareth. (2013). Phonetics and Prosody in Conversation. In Sidnell, Jack & Stivers, Tanya (eds.), *The handbook of conversation analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Waring, Hansun Zhang & Yu, Di. (2017). Crying as a child resource for renegotiating a 'done deal.' *Research on Children and Social Interaction* 1(2). 115–140.
- Warneken, Felix & Steinwender, Jasmin & Hamann, Katharina & Tomasello, Michael. (2014). Young children's planning in a collaborative problem-solving task. *Cognitive Development* 31. 48–58.
- Weingarten, Elmar & Sack, Fritz. (1976). Ethnomethodologie. Die methodische Konstruktion der Realität. In Weingarten, Elmar & Sack, Fritz & Schenkein, Jim (eds.), *Ethnomethodologie: Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 71), 7–26. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wells, Bill & Corrin, Juliette. (2004). Prosodic resources, turn-taking and overlap in children's talk-in-interaction. In Couper-Kuhlen, Elizabeth & Ford, Cecilia E. (eds.), *Sound Patterns in Interaction: Cross-Linguistic Studies from Conversation*, 119–144. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Wood, David & Bruner, Jerome S. & Ross, Gail. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17(2). 89–100.
- Wootton, Anthony J. (1981). The management of grantings and rejections by parents in request sequences. *Semiotica* 37(1–2). 59–89.
- Wootton, Anthony J. (1994). Object transfer, intersubjectivity and third position repair: early developmental observations of one child. *Journal of Child Language* 21(3). 543–564.
- Wootton, Anthony J. (1997). *Interaction and the development of mind* (Studies in Interactional Sociolinguistics 14). Cambridge: University Press. (Ed. Drew, Paul & Goodwin, Marjorie H. & Gumperz, John J. & Schiffrin, Deborah.)

- Wootton, Anthony J. (2006). Children's practices and their connections with "mind". *Discourse Studies* 8. 191–198.
- Wootton, Anthony J. (2007). A puzzle about please: Repair, increments, and related matters in the speech of a young child. *Research on Language and Social Interaction* 40(2). 171–198.
- Wootton, Anthony J. (2010). The sequential skills of a two year old: one child's use of the word "actually." In Gardner, Hilary & Forrester, Michael (eds.), *Analysing Interactions in Childhood: Insights from Conversation Analysis*, 59–73. Oxford: Wiley/Blackwell.
- Zinken, Jörg. (2016). *Requesting responsibility: The morality of grammar in Polish and English family interaction* (Foundations of Human Interaction). Oxford/New York: Oxford University Press.
- Zinken, Jörg. (2020). Recruiting assistance and collaboration in Polish. In Floyd, Simeon & Rossi, Giovanni & Enfield, Nick J. (eds.), *Getting others to do things: A pragmatic typology of recruitments* (Studies in Diversity Linguistics 31). 281–324. Berlin: Language Science Press.
- Zinken, Jörg & Deppermann, Arnulf. (2017). Chapter 2. A cline of visible commitment in the situated design of imperative turns: Evidence from German and Polish. In Sorjonen, Marja-Leena & Raevaara, Liisa & Couper-Kuhlen, Elizabeth (eds.), *Studies in Language and Social Interaction* 30, 27–63. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Zinken, Jörg & Ogiemann, Eva. (2013). Responsibility and Action: Invariants and Diversity in Requests for Objects in British English and Polish Interaction. *Research on Language & Social Interaction* 46(3). 256–276.

9 Anhang

Transkriptionskonventionen

a) Verbal-Transkription nach GAT2 (Selting et al. 2009)

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

01	Nummer der Transkript-Zeile; mit einem neuen <i>TCU</i> wird eine neue Transkript-Zeile begonnen.
=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Äußerungen
[]	Überlappung der <i>TCU</i> und simultanes Sprechen
[]	

Tonhöhenbewegung am Ende der *TCU*

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

Pausen

(.)	kurze geschätzte Mikropause (unter 0,2 Sekunden)
(-)	kurze geschätzte Pause (zw. 0,2 und 0,5 Sekunden)
(0.5)	gemessene Pause, in den Klammern steht die gemessene Dauer der Pause

Akzentuierung

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

Auffällige Tonhöhensprünge

↑	kleinere Tonhöhensprünge nach oben
↓	kleinere Tonhöhensprünge nach unten

Phonetisch-Prosodische Designs mit Reichweite

<<f> >	forte, laut
<<ff> >	fortissimo, sehr laut
<<p> >	piano, leise
<<pp> >	pianissimo, sehr leise
<<creaky> >	Knarrstimme
<<h> >	hohes Tonhöhenregister
<<t> >	tiefes Tonhöhenregister
<<all> >	allegro, schnell
<<len> >	lento, langsam
<<acc> >	accelerando, schneller werdend

<<rall> >	rallentando, langsamer werdend
<<lachend> >	lachend gesprochen
<<erstaunt> >	interpretierende Kommentare bzw. Angabe der Qualität

Ein- und Ausatmen

°h / h°	hörbares Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.2-0.5 Sek.
°hh / hh°	hörbares Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.5-0.8 Sek.

Dehnungen

:	Dehnung, Längung um ca. 0.2-0.5 Sek.
::	Dehnung, Längung um ca. 0.5-0.8 Sek.
:::	Dehnung, Längung um mehr als 0.8 Sek.

Sonstige Konventionen

((lacht))	Lachen bzw. Weinen einer oder mehrerer am Gespräch beteiligter Personen ohne syntaktische Produktion
((weint))	
(mama)	vermuteter Wortlaut in Klammern
eh, euh, öh	einsilbige Rezeptionssignale
((schnieft))	para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse
(xxx)	unverständliche Silben
[...]	Auslassung im Transkript
→	Hebt die Zeile hervor, in der das <i>recruitment</i> produziert wird
→	Hebt die Zeile hervor, in der die Nichtzustimmung produziert wird

b) Multimodale Annotation (Mondada 2018)

Das Transkriptionssystem zur Erfassung der Äußerungen auf der körperlichen Dimension beinhaltet die von Lorenza Mondada entwickelten Konventionen (vgl. Mondada 2016, 2018).

Symbole zur Darstellung der Multimodalität

* *	Die Beschreibungen von verkörperten Äußerungen werden zwischen zwei identischen Symbolen abgegrenzt.
% %	Zwei identische Symbole markieren für die jeweilige gesprächsbeteiligte Person eine Art der Äußerung, die mit der zeitlichen Emergenz der jeweiligen Äußerung synchronisiert sind.
*-->	Die beschriebene Äußerung dauert über mehrere Zeilen an.
>>	Die beschriebene Äußerung beginnt vor dem Beginn des Transkripts.
-->>	Die beschriebene Äußerung geht über das Ende des Transkripts hinaus.
mum/vat/kin	Die gesprächsbeteiligte Person, welche die körperliche Äußerung ausführt, ist mit Kleinbuchstaben am linken Rand vermerkt.
# fig.	Der genaue Zeitpunkt, zu dem eine Bildschirmaufnahme gemacht wurde, ist mit # im Verbal-Transkript indiziert.

Hinweis zu den Zeilen

Im Gegensatz zu den Konventionen von Mondada (2018), bei denen nur die verbalen *turns* (Redezüge) nummeriert werden, wird in der vorliegenden Arbeit jede Zeile der Transkripte nummeriert. Dadurch kann direkt auf das gewünschte Phänomen verwiesen werden, sei es auf verbaler Ebene (fett markierte Zeile im Transkript) oder auf körperlicher Ebene (nicht fett markierte Zeilen im Transkript).

c) Abkürzungen im Transkript

Interaktanten

KIN	= Kind
MUT	= Mutter
VAT	= Vater
STU	= Studienleitung

Im multimodalen Transkript

P	= Puzzle
PT	= Puzzleteil (Singular)
PTs	= Puzzleteile (Plural)
H	= Hand
ZF	= Zeigefinger
BK	= Body-Knopf

Korpora-Daten

TRANS-GEN	= Verbundprojekt „Meine Kindheit – Deine Kindheit“
ILuPE	= eigener Korpus (Interaction ludique Parent-Enfant)
t2, t3, t4	= drei Aufnahmezeitpunkte im Trans-Gen-Korpus
f1, f2, f3	= drei Aufnahmezeitpunkte im ILuPE-Korpus

Konversationsanalytische Begriffe

TCU	= <i>turn-constructional unit</i> (dt. Turn-Konstruktionseinheit (TKE))
EPT	= erster Paarsequenteil
ZPT	= zweiter Paarsequenteil

Gewöhnliche Abkürzungen

z. B.	= zum Beispiel
dt.	= deutsch
frz.	= französisch
engl.	= englisch
usw.	= und so weiter
u. a.	= unter anderem
v. a.	= vor allem

Kollektion

Excel-Kodierungstabelle für den Trans-Gen-Korpus: Praktiken der Nichtzustimmung

Anonymisierte Dyade	Aufnahmezeitpunkt	Grobes Alter	Geschlecht Kind ⁶⁰	Fälle gesamt	Fälle Ablehnung mit dir. Alternativenangebot	Fälle Modifizierung des Agens	Fälle Ablehnung der Handlung	Fälle vorzeitiges Beenden der joint action	Uneindeutige Fälle
Numerisch (1–47)	Faktor (t2, t3, t4)	Numerisch (1, 3, 5)	Faktor (W, M)	Numerisch (0–13)	Numerisch (0–1)	Numerisch (0–9)	Numerisch (0–7)	Numerisch (0–7)	Numerisch (0–3)
1	t2	1	W	2	0	0	1	1	0
1	t3	3	W	1	0	0	1	0	0
1	t4	5	W	1	0	1	0	0	0
2	t2	1	M	1	0	0	0	1	0
2	t3	3	M	0	0	0	0	0	0
2	t4	5	M	0	0	0	0	0	0
3	t2	1	M	3	0	0	1	2	0
3	t3	3	M	0	0	0	0	0	0
3	t4	5	M	0	0	0	0	0	0
4	t2	1	M	1	0	0	0	1	1
4	t3	3	M	1	0	1	0	0	0
4	t4	5	M	1	0	1	0	0	0
5	t2	1	M	7	0	0	1	6	2
5	t3	3	M	0	0	0	0	0	0
5	t4	5	M	3	0	2	1	0	0
6	t2	1	W	0	0	0	0	0	0
6	t3	3	W	0	0	0	0	0	0
6	t4	5	W	0	0	0	0	0	0
7	t2	1	W	2	0	0	0	2	2
7	t3	3	W	3	0	1	1	1	0
7	t4	5	W	2	0	0	2	0	0
8	t2	1	W	4	0	0	2	2	1
8	t3	3	W	5	0	1	1	3	0
8	t4	5	W	5	0	1	4	0	0
9	t2	1	W	2	0	0	0	2	0
9	t3	3	W	2	0	0	2	0	0
9	t4	5	W	1	0	0	1	0	0
10	t2	1	M	0	0	0	0	0	0
10	t3	3	M	0	0	0	0	0	0
10	t4	5	M	4	0	1	3	0	1
11	t2	1	W	2	0	0	1	1	0
11	t3	3	W	0	0	0	0	0	0
11	t4	5	W	0	0	0	0	0	0

⁶⁰ W = weiblich; M = Männlich.

Klatt: Kooperative Nichtzustimmung

12	t2	1	M	1	0	0	0	1	0
12	t3	3	M	0	0	0	0	0	0
12	t4	5	M	0	0	0	0	0	3
13	t2	1	M	2	0	0	0	2	0
13	t3	3	M	0	0	0	0	0	0
13	t4	5	M	13	0	6	7	0	0
14	t2	1	W	3	0	0	1	2	0
14	t3	3	W	1	1	0	0	0	0
14	t4	5	W	3	0	2	1	0	0
15	t2	1	W	0	0	0	0	0	0
15	t3	3	W	1	0	0	1	0	0
15	t4	5	W	1	0	0	1	0	0
16	t2	1	M	0	0	0	0	0	0
16	t3	3	M	0	0	0	0	0	0
16	t4	5	M	2	0	1	1	0	0
17	t2	1	W	0	0	0	0	0	1
17	t3	3	W	1	0	0	1	0	0
17	t4	5	W	7	0	5	2	0	0
18	t2	1	M	1	0	0	0	1	0
18	t3	3	M	0	0	0	0	0	0
18	t4	5	M	2	0	0	2	0	0
19	t2	1	W	1	0	0	0	1	0
19	t3	3	W	1	0	0	1	0	0
19	t4	5	W	1	0	1	0	0	0
20	t2	1	W	3	1	0	0	2	0
20	t3	3	W	2	0	0	0	2	0
20	t4	5	W	3	0	2	1	0	0
21	t2	1	M	3	0	0	0	3	1
21	t3	3	M	1	0	0	1	0	0
21	t4	5	M	1	0	0	1	0	0
22	t2	1	W	0	0	0	0	0	0
22	t3	3	W	0	0	0	0	0	0
22	t4	5	W	2	0	0	1	1	0
23	t2	1	M	1	0	0	1	0	1
23	t3	3	M	0	0	0	0	0	0
23	t4	5	M	3	0	1	2	0	0
24	t2	1	M	1	1	0	0	0	0
24	t3	3	M	2	0	0	2	0	0
24	t4	5	M	6	0	0	4	2	0
25	t2	1	W	0	0	0	0	0	0
25	t3	3	W	0	0	0	0	0	0
25	t4	5	W	11	0	9	2	0	0
26	t2	1	M	1	0	0	0	1	0

Klatt: Kooperative Nichtzustimmung

26	t3	3	M	2	0	0	0	2	0
26	t4	5	M	2	0	1	1	0	0
27	t2	1	M	4	0	0	3	1	0
27	t3	3	M	0	0	0	0	0	0
27	t4	5	M	4	0	2	2	0	0
28	t2	1	M	1	0	0	1	0	0
28	t3	3	M	2	0	0	0	2	0
28	t4	5	M	11	0	4	7	0	0
29	t2	1	M	2	0	0	1	1	1
29	t3	3	M	2	0	0	0	2	1
29	t4	5	M	1	0	0	1	0	0
30	t2	1	M	4	1	0	0	3	0
30	t3	3	M	3	0	1	0	2	0
30	t4	5	M	1	0	1	0	0	0
31	t2	1	W	4	0	0	1	3	0
31	t3	3	W	2	0	0	1	1	0
31	t4	5	W	1	0	0	1	0	0
32	t2	1	M	7	0	1	1	5	1
32	t3	3	M	6	0	1	5	0	1
32	t4	5	M	12	0	9	3	0	0
33	t2	1	M	3	0	0	2	1	0
33	t3	3	M	5	0	0	0	5	0
33	t4	5	M	3	0	1	2	0	0
34	t2	1	M	3	1	0	0	2	0
34	t3	3	M	0	0	0	0	0	1
34	t4	5	M	0	0	0	0	0	0
35	t2	1	M	2	0	0	0	2	0
35	t3	3	M	0	0	0	0	0	0
35	t4	5	M	1	0	1	0	0	0
36	t2	1	W	3	0	0	1	2	0
36	t3	3	W	2	0	0	0	2	1
36	t4	5	W	0	0	0	0	0	0
37	t2	1	M	1	0	0	0	1	0
37	t3	3	M	1	0	1	0	0	0
37	t4	5	M	1	0	0	1	0	0
38	t2	1	M	0	0	0	0	0	0
38	t3	3	M	9	0	1	1	7	0
38	t4	5	M	0	0	0	0	0	0
39	t2	1	M	2	0	0	0	2	0
39	t3	3	M	1	0	1	0	0	0
39	t4	5	M	1	1	0	0	0	0
40	t2	1	M	2	0	0	1	1	1
40	t3	3	M	0	0	0	0	0	0

Klatt: Kooperative Nichtzustimmung

40	t4	5	M	6	0	4	2	0	0
41	t2	1	W	0	0	0	0	0	1
41	t3	3	W	1	0	0	1	0	0
41	t4	5	W	0	0	0	0	0	0
42	t2	1	W	4	0	0	2	2	1
42	t3	3	W	3	0	0	0	3	0
42	t4	5	W	0	0	0	0	0	0
43	t2	1	W	4	0	0	0	4	0
43	t3	3	W	1	0	0	0	1	0
43	t4	5	W	2	0	1	1	0	1
44	t2	1	W	1	0	0	0	1	0
44	t3	3	W	5	0	3	0	2	0
44	t4	5	W	5	0	2	3	0	0
45	t2	1	W	0	0	0	0	0	1
45	t3	3	W	2	0	0	0	2	0
45	t4	5	W	2	0	0	2	0	0
46	t2	1	W	3	0	0	1	2	0
46	t3	3	W	4	0	0	1	3	0
46	t4	5	W	0	0	0	0	0	0
47	t2	1	M	1	0	0	0	1	0
47	t3	3	M	1	0	0	1	0	0
47	t4	5	M	0	0	0	0	0	0
Gesamt				290	6	71	105	108	24

Excel-Kodierungstabelle für den Trans-Gen-Korpus: Praktiken der Abwesenheit des nächsten Paarglieds

Anonymisierte Dyade	Aufnahmezeitpunkt	Grobes Alter	Geschlecht Kind	Fälle Gesamt	Fälle Ignorieren	Fälle Themenwechsel
Numerisch (1–47)	Faktor (t2, t3, t4)	Numerisch (1, 3, 5)	Faktor (W, M)	Numerisch (0–3)	Numerisch (0–2)	Numerisch (0–3)
1	t2	1	W	0	0	0
1	t3	3	W	0	0	0
1	t4	5	W	0	0	0
2	t2	1	M	0	0	0
2	t3	3	M	0	0	0
2	t4	5	M	0	0	0
3	t2	1	M	1	1	0
3	t3	3	M	0	0	0
3	t4	5	M	0	0	0
4	t2	1	M	0	0	0
4	t3	3	M	0	0	0
4	t4	5	M	0	0	0
5	t2	1	M	0	0	0
5	t3	3	M	0	0	0
5	t4	5	M	0	0	0
6	t2	1	W	0	0	0
6	t3	3	W	0	0	0
6	t4	5	W	0	0	0
7	t2	1	W	0	0	0
7	t3	3	W	0	0	0
7	t4	5	W	0	0	0
8	t2	1	W	0	0	0
8	t3	3	W	0	0	0
8	t4	5	W	0	0	0
9	t2	1	W	0	0	0
9	t3	3	W	0	0	0
9	t4	5	W	0	0	0
10	t2	1	M	0	0	0
10	t3	3	M	0	0	0
10	t4	5	M	1	0	1
11	t2	1	W	0	0	0
11	t3	3	W	0	0	0
11	t4	5	W	0	0	0
12	t2	1	M	0	0	0
12	t3	3	M	0	0	0
12	t4	5	M	0	0	0
13	t2	1	M	0	0	0
13	t3	3	M	0	0	0
13	t4	5	M	1	1	0

Klatt: Kooperative Nichtzustimmung

14	t2	1	W	0	0	0
14	t3	3	W	0	0	0
14	t4	5	W	0	0	0
15	t2	1	W	0	0	0
15	t3	3	W	0	0	0
15	t4	5	W	0	0	0
16	t2	1	M	0	0	0
16	t3	3	M	0	0	0
16	t4	5	M	0	0	0
17	t2	1	W	0	0	0
17	t3	3	W	0	0	0
17	t4	5	W	0	0	0
18	t2	1	M	0	0	0
18	t3	3	M	0	0	0
18	t4	5	M	0	0	0
19	t2	1	W	0	0	0
19	t3	3	W	0	0	0
19	t4	5	W	0	0	0
20	t2	1	W	0	0	0
20	t3	3	W	0	0	0
20	t4	5	W	0	0	0
21	t2	1	M	0	0	0
21	t3	3	M	0	0	0
21	t4	5	M	0	0	0
22	t2	1	W	0	0	0
22	t3	3	W	1	1	0
22	t4	5	W	0	0	0
23	t2	1	M	1	1	0
23	t3	3	M	0	0	0
23	t4	5	M	0	0	0
24	t2	1	M	0	0	0
24	t3	3	M	2	2	0
24	t4	5	M	2	2	0
25	t2	1	W	0	0	0
25	t3	3	W	0	0	0
25	t4	5	W	1	1	0
26	t2	1	M	0	0	0
26	t3	3	M	1	0	1
26	t4	5	M	0	0	0
27	t2	1	M	0	0	0
27	t3	3	M	0	0	0
27	t4	5	M	1	0	1
28	t2	1	M	0	0	0
28	t3	3	M	0	0	0

Klatt: Kooperative Nichtzustimmung

28	t4	5	M	2	1	1
29	t2	1	M	0	0	0
29	t3	3	M	0	0	0
29	t4	5	M	0	0	0
30	t2	1	M	0	0	0
30	t3	3	M	0	0	0
30	t4	5	M	0	0	0
31	t2	1	W	1	1	0
31	t3	3	W	1	1	0
31	t4	5	W	0	0	0
32	t2	1	M	0	0	0
32	t3	3	M	3	0	3
32	t4	5	M	0	0	0
33	t2	1	M	0	0	0
33	t3	3	M	0	0	0
33	t4	5	M	0	0	0
34	t2	1	M	0	0	0
34	t3	3	M	0	0	0
34	t4	5	M	0	0	0
35	t2	1	M	0	0	0
35	t3	3	M	0	0	0
35	t4	5	M	0	0	0
36	t2	1	W	0	0	0
36	t3	3	W	0	0	0
36	t4	5	W	0	0	0
37	t2	1	M	0	0	0
37	t3	3	M	0	0	0
37	t4	5	M	0	0	0
38	t2	1	M	0	0	0
38	t3	3	M	0	0	0
38	t4	5	M	0	0	0
39	t2	1	M	0	0	0
39	t3	3	M	0	0	0
39	t4	5	M	0	0	0
40	t2	1	M	0	0	0
40	t3	3	M	0	0	0
40	t4	5	M	0	0	0
41	t2	1	W	0	0	0
41	t3	3	W	1	1	0
41	t4	5	W	0	0	0
42	t2	1	W	0	0	0
42	t3	3	W	1	0	1
42	t4	5	W	0	0	0
43	t2	1	W	0	0	0

Klatt: Kooperative Nichtzustimmung

43	t3	3	W	1	0	1
43	t4	5	W	0	0	0
44	t2	1	W	0	0	0
44	t3	3	W	0	0	0
44	t4	5	W	0	0	0
45	t2	1	W	0	0	0
45	t3	3	W	0	0	0
45	t4	5	W	0	0	0
46	t2	1	W	0	0	0
46	t3	3	W	2	1	1
46	t4	5	W	0	0	0
47	t2	1	M	0	0	0
47	t3	3	M	1	1	0
47	t4	5	M	0	0	0
Gesamt				25	15	10

Klatt: Kooperative Nichtzustimmung

Excel-Kodierungstabelle für den ILuPE-Korpus: Praktiken der Nichtzustimmung

Anonymisierte Dyade	Aufnahmezeitpunkt	Grobes Alter	Geschlecht Kind	Fälle gesamt	Fälle Ablehnung mit dir. Alternativenangebot	Fälle Modifizierung des Agens	Fälle Ablehnung der Handlung	Fälle vorzeitiges Beenden der joint action	uneindeutige Fälle
Numerisch (1–10)	Faktor (f1, f2, f3)	Numerisch (1, 1,5, 2, 2,5, 3, 3,5, 4, 4,5, 5)	Faktor (W, M)	Numerisch (0–5)	Numerisch (0–1)	Numerisch (0–1)	Numerisch (0–4)	Numerisch (0–3)	Numerisch (0–2)
1	f1	2	M	3	0	0	3	0	0
1	f2	3	M	0	0	0	0	0	0
1	f3	4	M	1	0	0	1	0	0
2	f1	3	M	5	0	0	2	3	0
2	f2	4	M	2	1	0	1	0	0
2	f3	5	M	1	1	0	0	0	0
3	f1	2,5	M	2	1	0	0	1	0
3	f2	3,5	M	0	0	0	0	0	0
3	f3	4,5	M	1	1	0	0	0	0
4	f1	1,5	W	4	1	0	3	0	0
4	f2	2,5	W	2	1	0	0	1	0
4	f3	3,5	W	3	1	0	1	1	0
5	f1	2,5	W	0	0	0	0	0	0
5	f2	3,5	W	1	0	1	0	0	0
5	f3	4,5	W	2	0	0	2	0	1
6	f1	2,5	W	4	1	0	2	1	1
6	f2	3,5	W	1	0	1	0	0	0
7	f1	4	M	5	0	1	4	0	0
8	f1	2	M	0	0	0	0	0	0
8	f2	3	M	5	0	0	4	1	2
9	f1	2	M	4	0	0	3	1	1
9	f2	3	M	5	0	0	4	1	0
9	f3	4	M	1	0	0	1	0	0
10	f1	2	W	1	0		0	1	0
Gesamt				53	8	3	31	11	5

Transkript-Verzeichnis

Transkript 1: ‚Das schaffe ich nicht‘ (t3, 00:04:57-00:05:43, 3)	82
Transkript 2: ‚Ziehst du ihm die Hose an?‘ (t4, 00:04:15-00:04:54, 5).....	85
Transkript 3: ‚Non, c'est toi‘ (f2, 00:10:18-00:10:48, 3;6).....	90
Transkript 4: ‚Nein, das da‘ (t3, 00:01:31-00:01:37, 3)	93
Transkript 5: ‚Da oben‘ (t2, 00:02:29-00:03:08, 1)	95
Transkript 6: ‚Non, on va faire la police‘ (f3, 00:02:50-00:03:06, 4).....	98
Transkript 7: ‚Zeig ihn mal‘ (t2, 00:00:16-00:00:37, 1)	104
Transkript 8: ‚An die Brust legen‘ (t4, 00:07:33-00:07:43, 5).....	107
Transkript 9: ‚T'aimes pas les puzzles‘ (f1, 00:02:55-00:03:26, 1;6)	110
Transkript 10: ‚Tu me ré pares ?‘ (f2, 00:05:00-00:05:13, 3)	113
Transkript 11: ‚Tust es ganz alleine‘ (t3, 00:05:14-00:05:29, 3).....	135
Transkript 12: ‚Runterrutschen und wegkrabbeln‘ (t2, 00:03:00-00:03:28, 1).....	138
Transkript 13: ‚Ich mag nicht mehr‘ (t3, 00:07:48-00:08:15, 3).....	141
Transkript 14: ‚Brauchscht mich gar net ignorieren‘ (t2, 00:03:02-00:04:49, 1).....	145
Transkript 15: ‚Bon, d'accord‘ (f1, 00:14:08-00:14:44, 2).....	148
Transkript 16: ‚J'aime pas un Pluzz‘ (f2, 00:04:47-00:05:03, 2;6).....	150
Transkript 17: ‚Ich mag das jetzt nicht mehr‘ (t3, 00:05:32-00:05:48, 3).....	180
Transkript 18: ‚Der Knopf ist nicht‘ (t4, 00:03:24-00:03:34, 5)	182
Transkript 19: ‚Nein, ich kann das noch nicht‘ (t4, 00:02:20-00:02:38, 5).....	185
Transkript 20: ‚Das schaffe ich nicht‘ (t3, 00:05:40-00:05:54, 3) (Fortsetzung des Transkripts 1)	186
Transkript 21: ‚Die Socken ziehe dann ich an‘ (t4, 00:04:46-00:05:00, 5) (Fortsetzung des Transkripts 2)	192
Transkript 22: ‚Also dann spielen wir ein anderes‘ (t3, 00:07:48-00:07:57, 3) (Teil des Transkripts 13)	195
Transkript 23: ‚Ah ben alors on range ça alors‘, (f1, 00:22:48-00:23:23, 2;6).....	199
Transkript 24: ‚Leer's mal aus!‘, (t3, 00:00:21-00:00:40, 3)	203

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: Informationen zum Trans-Gen-Teilkorpus.	47
Tabelle 2: Phasen einer Spielsequenz in einer Spielaktivität (vgl. Mandel 2023: 208).	53
Tabelle 3: ILuPE-Korpus mit französisch-deutschen Dyaden in freien Spielinteraktionen zu Hause... ..	55
Tabelle 4: Darstellung der Excel-Kodierungstabelle.	62
Tabelle 5: Multimodale Ressourcen der kindlichen Modifizierung des Agens im Trans-Gen-Korpus (71 Fälle; 47 Kinder).	80
Tabelle 6: Multimodale Ressourcen der kindlichen Ablehnung mit direktangeschlossenem Alternativangebot im Trans-Gen-Korpus (sechs Fälle; 47 Kinder).	92
Tabelle 7: Multimodale Ressourcen der kindlichen Ablehnung des nächsten projizierten Handlungsschritts im Trans-Gen-Korpus (105 Fälle; 47 Kinder).	102
Tabelle 8: Verteilung der Nichtzustimmungsfälle der action-Ebene (n=182) auf die drei Altersgruppen 1, 3 und 5 (N=47 Kinder).	116
Tabelle 9: Verteilung der drei Typen der Nichtzustimmungspraktiken auf der action-Ebene (n=182) im gesamten Trans-gen-Korpus (47 Kinder über drei Aufnahmezeitpunkte hinweg).....	118
Tabelle 10: Verteilung der drei Nichtzustimmungspraktiken der action-Ebene (n=182) auf die drei Altersgruppen 1, 3 und 5 (N=47 Kinder).....	119
Tabelle 11: Multimodale Ressourcen der vorzeitigen Beendigung im Trans-Gen-Korpus (108 Fälle; 47 Kinder über die drei Aufnahmezeitpunkte hinweg).....	130
Tabelle 12: Reaktionen der Kinder, wenn die Mütter sie zurückholen oder zur Partizipation überreden.	153
Tabelle 13: Verteilung der Nichtzustimmungspraktik der activity-Ebene (n=108) auf die drei Altersgruppen 1, 3 und 5 (N=47 Kinder).....	156
Tabelle 14: Verteilung aller Nichtzustimmungen (N=290) auf die drei Altersgruppen 1, 3 und 5 (N=47 Kinder).	161
Tabelle 15: Liste der unwillingness- und inability-accounts auf der action- und die activity-Ebene in Bezug auf die Altersgruppe (t3, t4) des Kindes.	176
Tabelle 16: Verteilung der Vorkommen der Praktik des Nichtreagierens (n=15) und des Themenwechsels (n=10) in den drei Alterskategorien (Ein-, Drei- und Fünfjährigen; N=47 Kinder).	198
Abbildung 1: Basale Paarsequenz mit optionalen Erweiterungen.....	26
Abbildung 2: Shared attention (‘Ich sehe, dass du X siehst’) und joint attention (‘Ich sehe, dass du siehst, dass ich X sehe’) (vgl. Sonesson 2017: 94) (Abbildung des Puzzles: Haba-Play).	32
Abbildung 3: Schematische Abbildung der Positionen in Interaktionen, nach der F-Formation (links, Ciolek & Kendon 1980: 242; vgl. Kendon 1990) und dessen verschiedene Typen (rechts, Ciolek & Kendon 1980) (Abbildung von Damian et al. 2011: 19).	33
Abbildung 4: Schematische Abbildung der typischen t2-Spielfläche im Trans-Gen-Korpus.	48
Abbildung 5: Typische Spiel-Konstellation im t2 zu Hause.....	48
Abbildung 6: Schematische Abbildung der typischen t3-Spielfläche im Trans-Gen-Korpus.	49
Abbildung 7: Typische Spiel-Konstellation in t3 im Spielraum der Universität.....	49
Abbildung 8: Tierpuzzle aus Pappkarton (links) und Baumaschinenpuzzle aus Pappkarton (rechts) (Bilder: Haba-Play).	50
Abbildung 9: Schematische Abbildung der typischen t4-Spielfläche im Trans-Gen-Korpus.	50
Abbildung 10: Typische Spiel-Konstellation im t4 zu Hause.....	51
Abbildung 11: Die Realbaby-Puppe Leo.....	51
Abbildung 12: Schematische Abbildung der typischen Spielfläche im ILuPE-Korpus.	55
Abbildung 13: Puzzle aus Pappkarton (Bild: Haba-Play).....	56
Abbildung 14: Freie Steckpuzzle aus Holz (Foto: Marie Klatt 2023).	56
Abbildung 15: Ringturm mit vier Ringen (Foto: Marie Klatt 2023).	56
Abbildung 16: Brummkreisel von oben und von der Seite (Foto: Marie Klatt 2023).	57
Abbildung 17: Puppe mit Puppenwindel (Foto: Marie Klatt 2023).	57
Abbildung 18: Darstellung der verschiedenen Nichtzustimmungspraktiken eines Kindes, nach einem elterlichen recruitment in einer joint action, auf der action- und activity-Ebene.....	60
Abbildung 19: Darstellung eines vertikalen Boxplots.	62
Abbildung 20: Boxplots der Nichtzustimmungsfälle auf der action-Ebene (n=182) in den drei Altersstufen 1, 3 und 5 (47 Kinder).....	116
Abbildung 21: Verteilung der Nichtzustimmungen auf der action-Ebene (n=182) bei Mädchen (n=21) und Jungen (n=26) im Alter von 5 Jahren (t4).	117

Abbildung 22: Boxplots der Nichtzustimmungsfälle auf der activity-Ebene (n=108) in den drei Altersgruppen 1, 3 und 5 (47 Kinder).	157
Abbildung 23: Boxplots der Nichtzustimmungen auf der activity-Ebene (n=108) in Bezug auf das Geschlecht der Kinder (Mädchen: 63 Beobachtungen für 21 Mädchen über drei Aufnahmezeitpunkte hinweg; Jungen: 78 Beobachtungen für 26 Jungen über drei Aufnahmezeitpunkte hinweg).	159
Abbildung 24: Liniendiagramm der Nichtzustimmungen auf der action- (n=182) und activity-Ebene (n=108) in den drei Altersgruppen 1, 3 und 5 (47 Kinder).	160
Abbildung 25: Boxplots der Nichtzustimmungen pro Kind (n=290) auf die drei Altersgruppen 1, 3 und 5 verteilt (47 Kinder).	162